PUBBLICAZIONI DELL'ISTITUTO SUPERIORE DI PEDAGOGIA
DEL PONTIFICIO ATENEO SALESIANO (ROMA)

ENCICLOPEDIA
DELLE SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

2.

EDUCARE

II. PSICOLOGIA

CALONGHI L. - GRASSO P. G. - LUTTE G. - GUTIERREZ M.

EDUCARE

SOMMARIO DI SCIENZE PEDAGOGICHE

A CURA DI PIETRO BRAIDO

VOLUME SECONDO

Metodologia della ricerca positiva psico-pedagogica
Psicologia generale, evolutiva, differenziale

3ª edizione

PAS - VERLAG
ZÜRICH
1962

Visto per la Società Salesiana:
Roma, 21 giugno 1962

Sac. Vincenzo Miano

Imprimatur:
e Vicariatu Civit. Vatic., die 20 augusti 1962
† Fr. Petrus Canisius van Lierde, Ep. Porphyr.
Vic. Gen. Civ. Vat.

© Copyright by PAS-Verlag AG - 1962
Feldstrasse 109 Zürich/Schweiz

TIPOGRAFIA POLIGLOTTA VATICANA

PRESENTAZIONE

Questo Sommario *persegue due scopi: offrire* una guida per la scuola, *dove vengono svolti sistematici corsi istituzionali di pedagogia, psicologia e scienze affini, e tracciare un vasto* quadro di problemi e di soluzioni orientatrici *per gli educatori.*

Pertanto, non si tratta di un'enciclopedia pedagogica, ma semplicemente di una ordinata indicazione di temi di riflessione, che la scuola o lo studio personale dovranno sviluppare, arricchire e approfondire.

La materia è distribuita in più volumi, con una divisione che consente di tener meglio distinti i contenuti di carattere propriamente pedagogico (filosofia, storia, metodologia dell'educazione) da quelli di tipo piuttosto « ausiliare » e complementare e, insieme, facilita agli Insegnanti la scelta del testo più adatto al Corso che intendono svolgere, secondo le diverse esigenze e preoccupazioni.

Il primo volume si apre con una rapida delineazione epistemologica *delle scienze dell'educazione, che serve anche a inquadrare nel vero significato e nella esatta funzionalità il materiale offerto da tutto il* Sommario.

Segue un'essenziale sintesi storica, *che pure con la necessaria brevità fissa i momenti principali — concretati in correnti o figure di rilievo — dello sviluppo nel tempo dei problemi e delle idee pedagogiche.*

Negli Elementi di filosofia dell'educazione *sono presentati in forma sintetica i temi essenziali della problematica pedagogica, enucleati e risolti secondo una visione teoretica realistico-classica.*

Il problema pedagogico e didattico *nelle sue istanze pratiche e nelle sue indefinite espressioni è adombrato nelle rispettive* Metodologie, *le quali pur non potendo ovviamente sodisfare alla complessità delle richieste tentano, tuttavia, di non trascurare nessuna delle fondamentali componenti del problema educativo: l'aspetto sistematico e insieme quello evolutivo, ambientale, istituzionale, tipologico.*

Nel settore didattico feconde integrazioni saranno rese possibili dall'esperienza, dalla sperimentazione, dall'esercizio concreto e realistico.

Anche i rapidi cenni di legislazione *e* organizzazione scolastica *potranno recare un apprezzabile contributo alla formazione del pedagogista,*

rappresentando un'interpretazione e applicazione ad una situazione particolare e concreta, quella italiana, dei principi del diritto educativo e scolastico.

Il secondo volume sembra presentarsi in forma più unitaria e omogenea riferendosi fondamentalmente ad alcune principali trattazioni di psicologia aderenti alla problematica educativa: la psicologia generale, *che costituisce l'indispensabile e insostituibile punto di partenza per la formazione di una precisa mentalità scientifico-positiva nel settore delle ricerche sulla psiche umana; la* psicologia genetica *o dell'*età evolutiva; *e la* psicologia differenziale.

La triplice trattazione è preceduta da un saggio di carattere metodologico-positivo, il quale può presentare difficoltà didattiche, ma costituisce indubbiamente una preziosa guida nella valutazione e utilizzazione delle moderne tecniche di indagine nel settore della psico-pedagogia e della psico-didattica. Ovviamente, è da omettersi in corsi di carattere elementare.

Il volume o i volumi che seguiranno si occuperanno di un problema più unitario e specifico, concentrandosi esclusivamente intorno al tema della educazione religiosa e morale, *con una sistematica e approfondita attenzione ai vari tipi di considerazione: teologia dell'educazione, psicologia e sociologia religiosa, psicologia sociale, metodologia catechetica, ecc.*

Il Sommario *non intende costituire un'opera di ricerca scientifica o di iniziazione ad essa, ma semplicemente un dignitoso strumento di orientamento pedagogico e di « educazione degli educatori ».*

Un Istituto Universitario di cultura può adempiere alla sua missione non solo quando promuove ricerche in campo rigorosamente scientifico, ma anche quando propone agli educatori più pensosi temi per la loro meditazione e direttive generali di azione. Per questo le singole trattazioni sono corredate di indicazioni bibliografiche essenziali.

Per questo, soprattutto, il Sommario *è offerto a educatori ispirati a fervido amore per la loro missione, di ricca vita interiore e profonda consapevolezza morale delle complesse esigenze del loro compito.*

Roma, 24 maggio 1962

PIETRO BRAIDO

PIANO DEL SECONDO VOLUME *

Elementi di metodologia della ricerca psico-pedagogica - L. Calonghi

Elementi di psicologia generale - P. G. Grasso

Elementi di psicologia del fanciullo e dell'adolescente - G. Lutte

Elementi di psicologia differenziale - M. M. Gutierrez

* È doveroso e gradito rivolgere un particolare ringraziamento al collega Prof. D. Albino Ronco, che ha redatto il capitolo sui *Condizionatori biologici dell'attività psichica.*

Elementi di metodologia della ricerca psico-pedagogica

di LUIGI CALONGHI

INTRODUZIONE

Momenti e metodo della ricerca scientifica

La pedagogia come scienza pratico-poietica, in quanto cioè scienza di proce- 1
dimenti pratici, di mezzi e tecniche educative, utilizza anche i dati delle scienze positive che la possano interessare e alle medesime chiede il controllo, dai rispettivi loro punti di vista, dei risultati da essa raggiunti. Il pedagogista si trova quindi nella necessità di dover capire la struttura e il linguaggio di queste scienze, per potersi informare intelligentemente intorno alle loro acquisizioni; di conoscerne le possibilità per poter rinviare agli specialisti delle medesime in vista di una soluzione dei suoi problemi.

Oltre che utilizzarne le conclusioni l'uomo della pratica dovrà anche cercare di accostare i modi di procedere della scienza per perfezionare i propri strumenti modellandoli e verificandoli con quelli scientifici, per ispirarvi i propri concetti e la terminologia, per rendere sempre più sicure le vie attraverso cui cerca una generalizzazione e un arricchimento della propria esperienza e infine per rendere questa trasmissibile.

Per rispondere agli scopi ora indicati, nella *Introduzione* si sono richiamate le tappe fondamentali che conducono ad un sapere scientifico-positivo, insistendo particolarmente sulle caratteristiche dell'osservazione sistematica e di quella empirica come via alla precedente e come ausilio di ogni educatore. Oltre alla conquista della certezza scientifica attraverso l'osservazione si è parlato anche della verifica per esperimento.

Questi due procedimenti esigono la descrizione accurata delle situazioni e dei fattori che vi operano e quindi l'impiego di mezzi adatti. Per questo, data la novità dell'argomento, la prima sezione tratta con maggiore ampiezza delle applicazioni pratiche dirette di cui è suscettibile: dei reattivi, dei saggi, del col-

loquio e del questionario. Insieme vengono fornite alcune informazioni essenziali circa il sondaggio dell'intelligenza e delle attitudini in genere, degli aspetti dinamici della personalità e del profitto.

La seconda sezione è consacrata alla presentazione elementare di procedimenti statistici allo scopo di dare dei più semplici tra questi una conoscenza operativa e degli altri una informazione sufficiente per capire le ricerche psicopedagogiche presentate in una maniera non strettamente tecnica.

La trattazione oltre a proporre conclusioni, ha cercato di lasciar intravedere i problemi e gli studi fondamentali ed è stata corredata da frequenti rinvii bibliografici tali da aiutare per un approfondimento dei punti salienti.

2 Dalla fine dell'Ottocento, per varie ragioni, si sono fatti più sistematici i tentativi di estendere anche alle scienze dell'uomo (psicologia, pedagogia e sociologia) il metodo positivo-sperimentale che così buoni risultati aveva dato in altri settori.[1]

L'adozione di tale metodo significa che si cerca di dare, di questi fenomeni, una descrizione rigorosa attraverso una ricerca di nessi che ci illustrino il loro modo costante di mostrarsi e di comportarsi. Un fatto è adeguatamente descritto quando siano stati identificati i fattori (le variabili) cui è « associato », quando cioè si possa inquadrare in uno schema come questo:

$$C = f(F)$$

in cui:

C = un certo comportamento; un fatto educativo.
f = è funzione di...
F = simbolo dei fattori che condizionano l'apparizione e le modalità d'un fatto educativo, di un determinato comportamento.

Quando nella descrizione si è giunti a questo punto si è in grado di affermare che un certo modo di agire è abitualmente connesso con determinate condizioni (dipende da certe variabili) e si è praticamente formulata una legge, raggiungendo la perfezione della descrizione cui mirano le scienze positive.

Per giungere alla conclusione sopra indicata si dovrà passare per quelle che, dall'epistemologia scolastica, sono state indicate come le fasi principali del processo induttivo, che si suppongono note al lettore.

Più la descrizione sarà precisa e particolareggiata più ricco e sfumato sarà il nesso che si riesce a stabilire tra comportamento osservato e il contesto di fattori cui lo si vede associato.

---

[1] La storia della psicologia e della cosiddetta pedagogia sperimentale ci indicano le tappe, le incertezze e i primi frutti di questo studio scientifico dei fatti psico-pedagogici. Cfr. per la storia della Psicologia, da questo nostro punto di vista, G. ZUNINI, *Psicologia,* Brescia, Morcelliana, 1958, pp. 263. Per un rapido *excursus historicus* sulla pedagogia sperimentale vedasi: R. BUYSE, *L'expérimentation en pédagogie.* Bruxelles, Lamertin, 1935, pp. 467, e P. BRAIDO, *Introduzione alla Pedagogia.* Torino, PAS, 1955, Cap. VII Ped. Sperimentale.

Nel caso ad esempio d'una ricerca scolastica sui fattori associati a un certo profitto o a una deficienza nel medesimo, si dovrà usar di prove oggettive, di saggi, di colloqui, di scale di atteggiamento e di produzione ... per descrivere accuratamente il profitto o la deficienza che si vuol studiare in relazione a certi fattori. Più questa descrizione sarà circostanziata meglio si vedrà in essa l'azione di questo o quel fattore e se ne potrà valutare la portata.

Una volta descritto il comportamento (C) che ci interessa si dovrà avere una conoscenza il più possibile completa del soggetto che l'ha posto per aver la possibilità di spiegarlo adeguatamente e fondatamente. Si avrà quindi massima cura di reperire per via di buon senso, di conoscenze generali e soprattutto con un esame storico della questione le variabili, i fattori che son ritenuti più o meno influenti in un certo comportamento. Converrà anzi, per non precluder la via ad eventuali scoperte, procurarsi un'informazione possibilmente completa sul soggetto dell'esperimento indagando nel settore biologico, mesologico, psichico (intellettuale, morale, religioso oltre che temperamentale e istintivo).[2]

Le vie fondamentali attraverso le quali può effettuarsi la verifica di un'ipotesi e quindi l'affermazione di una legge, sono l'osservazione e l'esperimento.

Diremo ora qualcosa sia dell'uno che dell'altra.

1. L'OSSERVAZIONE

Raramente un'ipotesi o un aspetto della situazione da verificare attraverso 3
osservazione sistematica si presenteranno subito con chiarezza e precisione alla mente del ricercatore. L'osservazione sistematica, come la sperimentazione, ha bisogno d'un lungo lavoro preparatorio, che consenta di vedere in tutta la sua portata concreta il problema e che permetta di intuire quali sono i fattori che vi prendono parte, le circostanze che dobbiamo controllare, il punto di vista da cui dobbiamo metterci, i segmenti che dobbiamo particolarmente osservare per cogliere il nocciolo di quanto ci interessa, i mezzi, il tempo, i soggetti che vanno scelti, ecc.

Accanto ad un'osservazione sistematica è conveniente, quindi, parlare di una osservazione empirica preliminare alla precedente (oltre che alla formulazione di ipotesi) e familiare ad ogni educatore o psicologo, anche per scopi pratici.

---

[2] Può esser applicato alle ricerche scolastiche ad esempio quanto è stato detto in vista d'una completa conoscenza del soggetto in: L. CALONGHI, *La situazione d'una classe ad inizio d'anno*, in « Orientamenti Pedagogici », VI, 5; 1959, pp. 734-752

OSSERVAZIONE EMPIRICA

È la descrizione dei fenomeni condotta senza rigore scientifico, senza cioè rendersi conto esplicitamente e sistematicamente che vengano realizzati tutti i principi e procedimenti richiesti per concludere con certezza attorno al comportarsi dei fenomeni.

Si possono segnalare come frutto di questo tipo di osservazione:

— I documenti di carattere « amministrativo o pubblico », come resoconti, relazioni d'ufficio, registri, cronache, presentazioni al pubblico fatte su giornali o con altri mezzi, quando tutte queste cose diano una sufficiente garanzia di obbiettività e completezza.

Per essere utilizzato anche su un piano scientifico questo materiale deve essere sottoposto ad un vaglio condotto secondo i criteri della metodologia storica. Potrà allora servire per studi di pedagogia, didattica e sociologia.

— I documenti di carattere « personale »: autobiografie, diarii, lettere, biografie scritte da genitori o educatori, storie di casi, a cui si possono aggiungere le annotazioni psicologiche, didattiche e pedagogiche effettuate dagli educatori su ragazzi, metodi di insegnamento o di formazione.

Tali strumenti sono stati sovente presi in considerazione, e non sempre con sufficiente senso critico, nello studio della età evolutiva o di altri fenomeni psico-pedagogici.[3]

— I documenti presentanti « particolari garanzie » perchè si limitano a registrazioni stenografiche, col magnetofono o cinematografiche di fatti e detti, oppure perchè sono stati redatti da studiosi (tali ad esempio possono considerarsi le osservazioni compiute dal Decroly sulla figlia adottiva e da Binet sulle proprie figlie) anche se al di fuori di vere e proprie ricerche scientifiche.

Si possono forse far rientrare in questa categoria le osservazioni o monografie raccolte da Insegnanti ed Educatori usando di apposite guide all'osservazione.[4]

Il punto debole di queste guide è nell'empiricità delle categorie indicate come quadri di raccolta delle osservazioni compiute e la non sempre accertata rilevanza delle manifestazioni psicologiche segnalate come caratteristiche di questo

---

[3] Un esempio di uso prudente di questi documenti si ha in: F. TRASHER, *The Gang*, Chicago 1927.

Rilievi fatti con competenza e rigore sui metodi usati nello studio dell'età evolutiva si troveranno in A. GEMELLI, *La psicologia dell'età evolutiva*. 5ª ed. Milano, Giuffré, 1956, pp. 385, passim. Cfr. pure C. W. ALLPORT, *The use of personal documents in psychological science*, New York, 1942.

[4] Un esempio di Guida per l'osservazione del carattere si può trovare in: L. CALONGHI e N. GALLI, *Una guida per la conoscenza del carattere*, in « Orientamenti Pedagogici », IX, 2; 1962, pp. 246-61. A proposito dell'attendibilità delle osservazioni raccolte con simili mezzi vedasi il nostro: *Questionari e schede per lo studio del carattere negli alunni*, in « Orient. Ped. » VIII, 4; 1961, pp. 648-681. Cfr. sull'argomento: E. WOLTER, *Initiation à l'observation systématique des élèves. La méthode d'Albert Huth*, Louvain, 1957, pp. 126.

o quel tratto della personalità. D'altra parte questa deficienza è spesso imputabile alla difficoltà di adeguare la terminologia della psicologia sperimentale alle esigenze pratiche, e alle incertezze nell'assegnare un significato univoco ed accettabile ai termini psicologici. Qualora si ovviasse agli inconvenienti ora citati e si addestrassero convenientemente gli osservatori si avrebbe un'osservazione sistematica e un materiale di notevole valore. Gli Insegnanti e gli Educatori migliorano le loro osservazioni e ne traggono maggior frutto sostituendo ai quaderni di note, strumenti come quelli ora indicati.

Le osservazioni condotte nei tre modi sopraindicati hanno il vantaggio di dare un'idea dello sviluppo di un fenomeno e di fornirci magari il contesto in cui il medesimo si svolge; possono però avere il difetto di rivolgersi a pochi ragazzi, di esser condotte in maniera più o meno rigorosa o di provenire da osservatori disparati quanto ad obbiettività, acume e completezza.

In genere si può dire che il valore e l'utilità delle osservazioni empiriche sono condizionati oltre che dalla bontà dei procedimenti adottati, dalla sagacia e dalla preparazione dell'osservatore che conoscerà i fatti in modo da sapercisi sicuramente orientare, saprà intuire i veri punti-chiave delle situazioni, cogliere i passaggi obbligati da cui si può osservare l'attività liberamente manifestata del soggetto ed aver sottomano accorgimenti semplici ed adatti per registrare con fedeltà e interpretare con sicurezza quanto ha osservato.

Osservazione sistematica

L'osservazione sistematica, necessaria per verificare la consistenza di una 4
ipotesi fatta, deve essere condotta secondo i principi riflessamente e sistematicamente applicati della logica dell'induzione. Deve quindi estendersi in maniera adeguata ai fattori che intervengono in una situazione ed esser in grado di fornire una descrizione esatta e completa dell'azione dei medesimi; deve disporre di strumenti e procedimenti obbiettivi e, quando sia necessario, far uso anche di procedimenti statistici che l'aiutino nella descrizione e interpretazione dei fenomeni ed autorizzino le necessarie illazioni.

Per rispondere a queste esigenze l'osservazione deve in particolare: fare una critica delle fonti, guardarsi da errori sistematici e condurre le osservazioni secondo un piano logicamente concepito.

Per evitare certi « errori sistematici » dovrà soprattutto guardarsi dagli inconvenienti denominati: selettività dell'osservatore, naturale inferenza, interazione tra osservatore ed osservato, che spiegheremo brevemente.

Chi osserva una situazione aspettando di vedervi verificata una certa sua ipotesi, oppure con delle prevenzioni favorevoli o sfavorevoli, darà inconsciamente maggior risalto ad una certa serie di dettagli e lascierà in ombra altre circostanze e questo non solo al momento della sintesi, ma già su un piano sensoriale e percettivo. Due osservatori con personalità diversa rileveranno in

un fatto complesso aspetti parzialmente diversi, a causa appunto della diversa « selettività ». Inoltre ogni sensazione, ogni elemento conoscitivo, è suscettibile di venir inquadrato in una sensibilità ed in quadri mentali diversi ricevendone una impercettibile ma reale interpretazione, per cui all'osservatore non resta alla fine del processo la semplice impressione avuta, il fatto quale a lui si è presentato, ma un fatto con un significato tendenzialmente già determinato dalla colorazione ricevuta venendo a contatto con l'organismo psico-fisico dell'osservatore. Si opera cioè nell'osservatore una « inferenza », un trar anticipatamente delle conclusioni.

Tra fatto ed osservatore non si osserva solo un'azione unidirezionale: si può stabilire una vera e propria « interazione ». Un insegnante che entrasse in una scuola per osservare, inibirebbe, almeno in un primo tempo, certe manifestazioni degli allievi e muterebbe la situazione che vuol osservare. Lo stesso dovrebbe dirsi quando l'insegnante cerca di osservare una situazione non chiara nell'allievo o nella famiglia.[5]

Non è facile evitare questi inconvenienti, che possono tuttavia realmente compromettere in una maniera più o meno accentuata l'oggettività di una osservazione. È da raccomandarsi qui una grande lealtà, un distacco interiore, accuratamente mantenuto, dalle proprie idee e l'uso di mezzi e controlli molteplici[6]

5 Infine, per consentire una osservazione sistematica che sappia isolare, nelle situazioni correnti e nei vari tipi di ricerca, le variabili volute e verificare l'ipotesi emessa, l'assunzione delle informazioni dovrà essere disposta secondo « schemi o piani » adeguati da una parte ai vari tipi di situazioni e rispondenti dall'altra fedelmente alle esigenze logiche del processo induttivo in modo da autorizzare conclusioni legittime. Questi schemi sono simili, nella loro logica interna, ai piani degli esperimenti ed obbediscono ad analoghe esigenze.

In pratica volendo condurre l'osservazione sistematica di un fenomeno si dovrà chiarire l'obbiettivo che ci si propone di raggiungere cominciando da un esame storico-critico della letteratura esistente sull'argomento, il che ci aiuterà a stringere il problema e ad arricchire il nostro arsenale di procedimenti ed accorgimenti da mettere in atto per una adeguata osservazione.

Difatti un panorama storico-critico ben fatto dovrebbe informare circa l'impostazione da darsi al problema allo studio, far emergere la serie di procedimenti e di tecniche finora usate per raccogliere i fatti essenziali ad una soluzione, e dare un certo numero di conclusioni da controllare, di ipotesi da verificare, di quadri generali da usare.

---

[5] Una presentazione di questi pericoli per l'osservatore si può trovare in P. G. GRASSO, *Ricerca sociologica e sociologia religiosa,* Alba, Ediz. Paoline (1958) pp. 14-34.

[6] E. HILGARD, *Theories of learning,* New York, Appleton, 1948 dà una rassegna delle deformazioni rilevate dagli sperimentatori facendo riferire ai soggetti dei fatti o dei racconti.

L'osservazione sistematica in corso diventerebbe così più scaltrita e critica e si manterrebbe in costante dialogo con lo sforzo fatto precedentemente da altri.

Conseguentemente allo scopo prefisso e alla situazione concreta in cui si deve operare si stabilirà il piano delle osservazioni, tale da raccogliere le premesse per il tipo di ragionamento da compiersi nei vari casi per poter concludere sull'azione del fattore allo studio.

Perchè queste osservazioni diano l'esito voluto converrà farsi una lista dettagliata che preveda e destini ai vari osservatori (se non si è soli) le cose o gli aspetti cui badare e il numero delle osservazioni da compiere in ogni settore.

L'osservazione dovrà essere condotta in modo da realizzare sicuramente i caratteri fondamentali in ogni rilevazione scientifica: l'obbiettività, la validità e la fedeltà.

L'ultima caratteristica è assicurata ripetendo l'osservazione per sfuggire alla situazione personale del momento, premettendo una preparazione preliminare che uniformi gli osservatori, chiamando eventualmente altri a testimonio, annotando immediatamente il risultato nella forma prestabilita (di semplice rilevazione fattuale o di confronto con criteri esplicitamente stabiliti) ed evitando le distorsioni sistematiche indicate precedentemente.

Nelle esperienze pedagogiche vere e proprie si dovranno descrivere situazioni altamente qualitative; è, dunque, difficile attenersi ad una descrizione quantitativa e « precisa ». Si deve evitare lo scoglio di una matematizzazione che si lascia sfuggire il meglio, senza tuttavia cadere nel generico e nei facili lirismi con cui si dimostra pressapoco quello che si vuole. Anche quando la situazione da descriversi è qualitativa e sfuggente converrà dire il numero e il %. Quando si confrontino due % o si voglia valutare un % ottenuto si ricorrerà al procedimento statistico che ci dà la possibilità di giudicare se la differenza tra i medesimi è puramente casuale o è invece rivelativa dell'influsso del fattore e di valutare la stabilità e il margine d'errore su un % ottenuto. Si farà ricorso a prove oggettive, a reattivi di intelligenza e di carattere, a interviste, ecc.

Si avrà infine l'avvertenza di mettere a disposizione di se stessi e dell'eventuale lettore tutti gli elementi che sono emersi nella nostra ricerca cominciando da una descrizione del campione di ragazzi su cui è stata effettuata, dando un esempio delle schede e del tipo di spiegazione, riproducendo qualche lavoro fatto, scelto non tra i migliori, ma per documentare qualitativamente un % dato o un tipo di risultato minutamente ed oggettivamene descritto.

La precisione della descrizione dovrebbe essere tale da permettere a un altro ricercatore di giungere, basandosi su dati da noi raccolti, alle medesime conclusioni (per quanto riguarda l'oggettività dell'interpretazione).

La validità deve essere assicurata attraverso una analisi accurata della situazione, fatta alla luce delle acquisizioni della psicologia, e una scelta degli indizi adatti. Per definizione non si potrà parlare di stimolazioni fatte in un con-

testo voluto: si dovrà scegliere quanto interessa dal materiale che viene offerto e non sempre in condizioni ideali di chiarezza e precisione.

Gli strumenti o procedimenti più frequentemente usati nell'osservazione sistematica (e negli esperimenti) sono: l'intervista, il questionario, i reattivi, le scale di valutazione e i saggi di vario genere. Ne sarà fatta una breve presentazione nella Prima sezione, dopo aver parlato della verifica di ipotesi attraverso l'esperimento.

2. L'ESPERIMENTO

6 Usando il metodo dell'osservazione sistematica per verificare un'ipotesi fatta precedentemente, si devono cercare nella realtà situazioni adatte, cosa evidentemente non facile perchè la realtà si presenta complessa e quando vuole. È quindi più pratico realizzare situazioni in cui entrino i fattori che ci interessano (e solo quelli) ed osservare poi sistematicamente gli effetti che ne seguono. Questo permette un'osservazione più accurata perchè il fenomeno si può ripetere a piacimento, perchè può essere provocato nella maniera che più si presta ad essere osservata con mezzi più o meno artificiali, perchè infine consente di isolare il fenomeno da influenze e da circostanze che oscurerebbero o infirmerebbero le conclusioni.

La realizzazione di queste condizioni e di questi vantaggi si ha appunto con l'esperimento, che consiste nella costruzione di una situazione in cui tutti gli altri fattori (o variabili, come qualche volta sono anche chiamati) sono mantenuti costanti per poter discernere l'azione del fattore sperimentale introdotto e dei cui effetti si vuol giudicare, ed è anche detto la provocazione artificiale di un fenomeno mediante la costruzione di una situazione fatta secondo i principi dell'ipotesi per vedere se in natura le cose vanno realmente nella maniera da noi supposta.

Faremo un cenno a parte per il principio della variabile unica e per gli schemi di esperimento.

Variabile unica

7 L'esperimento confronta la situazione iniziale con quella finale e conclude affermando che i cambiamenti sopravvenuti nella situazione sperimentale sono dovuti all'introduzione del nuovo fattore. La forza e la veridicità di questa illazione risiede nel fatto che i mutamenti non avrebbero altrimenti una ragione sufficiente perchè nessun'altra circostanza è cambiata nella situazione. Occorre per questo che il fattore introdotto non sia equivoco, ma ben definito, che i cambiamenti possano essere addebitati chiaramente al fattore e non ad altro, bisogna insomma che tutti gli elementi della situazione restino invariati e che muti *solo* il fattore, al quale si potranno allora ascrivere i cambiamenti successivamente manifestatisi. Questa esigenza fondamentale è comunemente chiamata il principio della « variabile unica ».

L'esigenza ora sottolineata è fondamentale, ma non di facile esecuzione, perchè le variabili da controllare sono molte e spesso non facilmente scindibili. È questa difficoltà del resto che dà ragione della scarsa conclusività di certe esperienze e degli sforzi ed innovazioni fatti dagli Autori per ovviare agli inconvenienti e rendere gli schemi di sperimentazione sempre più adeguati alla complessità delle situazioni reali, tanto più che spesso voler mantenere costanti tutte le altre variabili eccetto una, è far violenza e svisare le situazioni reali e precludersi la possibilità di cogliere le interazioni dei vari fattori o variabili indipendenti.

Schemi di esperimenti

Si sono così avute due serie di piani di esperimenti: quelli divulgati da Mc Call-Buyse e quelli che risalgono a R. A. Fisher. 8

Il Mc Call ed il Buyse prevedevano tre schemi principali di sperimentazione:

1. Esperimenti effettuati con un solo gruppo su cui vengon fatti agire uno o più fattori contemporaneamente o successivamente. Per brevità si suole designare questo schema col nome di « Gruppo unico » o di « Caso unico ».

2. Esperimenti effettuati su due o più gruppi uguali rispetto al punto di vista preso in esame, ad ognuno dei quali vengono applicati uno o più fattori distinti, contemporaneamente o successivamente. Questo schema è denominato: dei « gruppi paralleli » od anche « caso multiplo ».

3. Esperimenti effettuati su due o più gruppi ad ognuno dei quali vengono applicati gli stessi fattori, per rotazione. Questo schema viene denominato: « rotazione dei fattori » sperimentali usati sui vari gruppi, od anche « caso ciclico ».

Questi schemi sembrano esigere semplificazioni eccessive, almeno in certi casi, di conseguenza non sono rimasti gli unici e neppure i più utili. R. A. Fisher ha proposto schemi che vorrebbero tener conto di molte variabili e dei loro reciproci influssi per adeguarsi meglio alla complessità delle situazioni concrete. Questi schemi beneficiano di un procedimento statistico particolare detto analisi della varianza.

Le teorie dello statistico inglese sono state espresse poi in maniera più accessibile o più direttamente adattate agli esperimenti in psicologia e didattica, da vari autori quali E. F. Lindquist e A. L. Edwards.[7]

Di fatto però la difficoltà non starà solo nella scelta di uno schema di esperimento a preferenza di un altro, ma potrà essere anche più radicale quando ci si chiedesse come esperimentare l'efficacia di un procedimento (dei mezzi audio-visivi, ad esempio), come trovare la ragione di certe difficoltà nell'ap-

[7] Nella bibliografia finale si troveranno citate le opere di questi autori ed altre riguardanti l'esperimento.

prendimento dell'aritmetica, come definire la funzione di un determinato tipo di esercizio, ecc.

Potrà capitare allora che l'esperimentatore debba ricercare la situazione scolastica che gli permetta di studiare il suo problema, che debba andare a tastoni sulla forma da dare all'esperienza; può capitare insomma che non si arrivi alla progettazione chiara di un esperimento che dopo ricerche, tentennamenti, assaggi più o meno felici.

Negli esperimenti, come già nell'osservazione sistematica, si esige una « descrizione completa e precisa delle situazioni » per poter cogliere con esattezza l'azione svolta dai vari fattori.

Per effettuare queste descrizioni vengono usati praticamente gli « strumenti » indicati parlando dell'osservazione sistematica. Come s'è detto, daremo dei medesimi una trattazione a parte.

SEZIONE PRIMA

STRUMENTI E PROCEDIMENTI DI DESCRIZIONE DEI FATTI PSICO-PEDAGOGICI

Nell'*Introduzione* si è accennato a procedimenti e strumenti adatti per una migliore rilevazione delle situazioni psicologiche ed educative. Tratteremo ora di questi procedimenti e strumenti incominciando dai cosiddetti reattivi, concludendo con il questionario e l'intervista. 9

La trattazione sui saggi sarà posta direttamente dopo la trattazione dei reattivi in vista della soluzione da noi auspicata, consistente cioè nella creazione di prove che compendino la natura di questi due mezzi di rilevazione.

Dopo aver parlato della natura e delle proprietà dei vari strumenti, indicheremo l'uso che se ne può fare nella valutazione del profitto, dell'intelligenza, delle attitudini e della personalità.

Capitolo I

I reattivi

Varie cause alla fine del secolo scorso contribuirono a far ricercare mezzi più adeguati di conoscenza dell'uomo: l'affermarsi della psicologia individuale e la particolare insistenza della « scuola nuova » sulla necessità di conoscere i singoli alunni per farne il pernio dell'attività educativa; lo studio e la soluzione del problema degli anormali basato in gran parte su una tempestiva e sicura valutazione dell'intelligenza e della personalità; l'estendersi anche al campo psicologico, didattico e pedagogico del metodo induttivo sperimentale che aveva dato lusinghieri risultati nei settori in cui era stato precedentemente applicato, possono essere considerati i fattori salienti di questo rinnovamento, di questa revisione.

1. LA DOCIMOLOGIA

Indicheremo ora brevemente come lo studio delle valutazioni del profitto abbia messo in luce i difetti essenziali dei procedimenti ordinari e contribuito quindi a definire le caratteristiche dei nuovi.

Quando Starch e Elliot, negli Stati Uniti, vollero esaminare i voti dati agli elaborati scolastici, furono sorpresi nel costatarvi incertezze molto gravi.

In pochi anni si assistette anche in altre nazioni come Francia, Inghilterra, Belgio, a un moltiplicarsi di studi sull'argomento e venne proposto di denominare docimologia (da *δοκιμάζω*) la scienza che avrebbe dovuto occuparsi di questo argomento.[8]

---

[8] Una informazione essenziale si troverà nelle seguenti opere: H. Laugier et al., *Études docimologiques,* Paris, PUF, 1934, pp. 64; O. Decroly-R. Buyse, *Introduction à la pédagogie quantitative,* Bruxelles, Lamertin, 1929; Finlayson, *The Reliability of the Marking Essays,* in « British Journal of Educational Psychology », XII, 1951, pp. 126-134; C. Burt, *The Reliability of teachers' assessments of their pupils,* in « British Journal of Educational Psychology », XV, 2, 1945, pp. 80-92; R. Bonnardel, *Étude de la fidélité des notes dans les examens du certificat d'aptitude professionnelle.* Valeur comparée du pronostic établi à partir d'examens psychométriques, in « Travail Humain », 16, 1953, pp. 31-40; R. Bonnardel, *Application de la méthode d'analyse factorielle de Thurstone à l'étude de votation des copies d'examen,* in « Travail Humain », 9, 1946, pp. 150-190. Si possono confrontare anche: L. Calonghi, *Valutazioni scolastiche in USA,* in « Orientamenti Pedagogici » VII, 4; 1960, pp. 683-693; *Valutazioni scolastiche in Francia,* in « Orientamenti Ped. » VII, 5; 1960, pp. 859-70. Viene dato qui un panorama degli studi effettuati in America e nei Paesi di lingua francese.

Tra gli elementi fondamentali assodati, segnaliamo:

1. La mancanza di oggettività e di adeguata penetrazione nella scelta e nella descrizione dei fatti che devono costituire gli elementi del giudizio finale. Si scelgono ad esempio, come segni di intelligenza, la vivacità e mobilità dello sguardo, la spigliatezza del comportamento. Nella valutazione del profitto si notano o trascurano certe particolarità. Insomma, si assume un fatto come indice di una capacità mentre tra le due cose non c'è connessione stabile oppure si omette di descrivere un comportamento o un prodotto dell'attività dei singoli in tutti i loro particolari interessanti.

2. I vari insegnanti danno un peso diverso allo stesso elemento, a motivo dei criteri diversi adottati nel giudicarlo.[9]

3. Altra fonte di errori nelle votazioni è la scelta di espressioni inadeguate del giudizio dato dall'Insegnante.

Quando si giudica dei fenomeni di attenzione, attitudinali e caratteriali si adoperano espressioni spesso equivoche, incerte o vaghe. Con facilità si parla di carattere attivo, estroverso, di complessi, di mobilità, ecc.

Nella valutazione del profitto la traduzione di un giudizio complesso in voto può dare origine a travestimenti. Ecco un esempio: lo stesso allievo da due esaminatori è stato così valutato in base a una composizione: secondo l'esaminatore A merita: « Molto bene, 7 »; per l'esaminatore B merita: « Bene, 8 ».

Anche quando si operasse adeguatamente questa traduzione ci si può esporre a sottili insidie provenienti da caratteristiche della distribuzione dei voti.

Supponiamo che due professori (che chiameremo il prof. X e il prof. Y) esaminino con cura (con una prova scritta e con una orale) 5 candidati dando poi, indipendentemente l'uno dall'altro, i seguenti voti:

ESAME SCRITTO

Candidati	*Voti del prof. X*	*Voti del prof. Y*
A	7	7,5
B	6,5	6,5
C	6	6
D	5,5	5
E	5	4,5

ESAME ORALE

Candidati	*Voti del prof. X*	*Voti del prof. Y*
A	5	6
B	6	6,5
C	7	6,5
D	8	7
E	8,5	7,5

[9] Un esempio particolareggiato è stato riportato nell'art. di L. CALONGHI, *I voti dicono e non dicono,* in « Orientamenti Pedagogici », V, 2; 1958, pp. 221-234. Cfr. anche: *Considerazioni sull'esame d'ammissione alla scuola media,* in « Orientamenti Pedagogici », VI, 2; pp. 163-180.

Esaminando i voti dei due professori troveremo una concordanza notevole: entrambi concordano nel dire qual è il posto occupato da ognuno degli allievi rispetto ai suoi compagni, questo per entrambe le prove.

S'accordano pure, eccetto in un caso, su chi merita la sufficienza e su chi non la merita in ciascuna delle due prove. Le divergenze dei voti, nel caso dell'esame orale, non superano il mezzo punto, mentre nell'altro non superano il punto.

Facendo la media dei voti per trarne il voto globale la concordanza constatata precedentemente si cambia in netto contrasto.

SOMMA DEI VOTI DATI DAI SINGOLI PROFESSORI

Candidati	*Voti del prof. X*	*Voti del prof. Y*
A	12	13,5
B	12,5	13
C	13	12,5
D	13,5	12
E	13,5	12

A medie fatte chi sarà al primo posto per il prof. X, sarà messo all'ultimo dal prof. Y e così via di seguito.

Siccome ognuno dei due professori è cosciente della propria buona volontà e dell'impegno usato nel dare i propri voti, non si può far altro che fare una media aritmetica dei voti e si trova così che tutti e 5 gli allievi hanno lo stesso voto (6 e « qualcosa »).

Dovremo concludere: i voti sarebbero direttamente interpretabili, confrontabili e combinabili, se si riferissero realmente ad una gamma assoluta, oppure se si tenesse conto della media e della variabilità del gruppo di voti da cui son tratti.[10]

L'aver elencato questi difetti delle prove ordinarie aiuta a comprendere la struttura delle prove venute a sostituirle.

2. IL CONCETTO DI « REATTIVO »

11 L'interrogazione è condotta in modo che tutti siano posti nella stessa situazione, siano stimolati allo stesso modo e con l'effetto accertato di richiedere un certo tipo di prestazione e quello solo.

Le domande quindi sono studiate perchè riescano a tutti chiare, perchè siano tali da richiedere l'uso della stessa funzione psichica e non di altre, in maniera disturbante.

I fatti insomma sono raccolti con criteri uniformi e adeguati e la loro de-

---

[10] Una prova di questa affermazione è data nell'Appendice B del volume: L. CALONGHI, *Sussidi per la Valutazione scolastica,* PAS-Verlag, Zürich, 1961, pp. 204-222.

scrizione è condotta in modo che l'osservatore non v'immetta indebitamente del suo. Per questo si forniscono delle guide alla rilevazione dei fatti medesimi, sotto forma di prescrizioni minuziose accuratamente studiate e da seguirsi fedelmente nella somministrazione, correzione e interpretazione del reattivo.

I criteri di valutazione sono ben definiti ed accertati esplicitamente e tutto è predisposto perchè vengano applicati in modo costante.

Da ogni risposta si tirano conclusioni determinate che confluiscono in un profilo o punteggio globale che viene confrontato con risposte ottenute su campioni rappresentativi di soggetti ed espresso nella maniera più adeguata in modo da evitare tra l'altro le oscillazioni della terminologia e gli squilibri introdotti dalla diversità di medie o di variabilità.

Quanto sopra potrebbe essere racchiuso nella seguente descrizione: I reattivi sono prove o situazioni destinate a suscitare nei soggetti, in maniera confrontabile, un tipo voluto di manifestazioni, che vengono rilevate con una metodologia uniforme e vengono confrontate con criteri quantitativi o tipologici stabiliti in base alle risposte ottenute su un gruppo rappresentativo di soggetti posti nelle stesse condizioni.

In questa descrizione vanno rilevati alcuni elementi: il nome di reattivo può considerarsi appropriato perchè il test è una prova, uno stimolo atto a provocare nel soggetto un certo comportamento, una determinata reazione e può quindi, da questo punto di vista, essere assimilato al reattivo chimico che mette in evidenza certe proprietà della materia presa in analisi.

La denominazione di reattivi, data dal De Sanctis, è ora di uso corrente in Italia (certuni, anzi, non vorrebbero sentire l'altra di *test*) e sottolinea nel concetto sopra definito la finalità di queste prove, la loro strumentalità nella conoscenza della condotta.

Le manifestazioni provocate debbono rappresentare fedelmente il modo abituale di reagire del soggetto, perchè solo quando sono un campione delle reazioni abituali permettono di prevedere il comportamento futuro, e di conoscere come è effettivamente il soggetto stesso.

La sagacia del costruttore starà nel trovare stimoli semplici ma rivelatori. Nel reattivo di Rorschach il candidato viene invitato a dire quali immagini gli richiama la vista di certe macchie d'inchiostro o di parti delle medesime e le risposte così ottenute possono essere rivelative di quelle che la medesima persona dà in situazioni molto più complesse della vita di ogni giorno. Per la validità del test, l'essenziale è che ci sia un nesso reale, sicuro tra le risposte al reattivo e il comportamento di cui si vuol venire a conoscenza, e le capacità o situazioni personali del soggetto.

Perchè i confronti con altri siano legittimi la situazione in cui tutti sono stati messi deve essere identica in modo che le differenze nelle reazioni dipendano solo dalle diversità personali dei singoli.

L'uniformità richiesta nell'uso dei tests non significa quindi una sommer-

sione delle caratteristiche individuali, ma esattamente il contrario. I reattivi non sono di per se stessi mortificatori della personalità; possono comprimere l'iniziativa individuale solo per certe caratteristiche della loro struttura attuale (come diremo) o semplificare l'analisi e la valutazione di certe risposte per limitarsi agli elementi confrontabili.

3. FASI DI COSTRUZIONE DI UN REATTIVO E SUE PROPRIETÀ

12 Per meglio renderci conto della natura di un reattivo converrà indicare brevemente le fasi attraverso cui si effettua ordinariamente la sua costituzione.

Il primo passo è la determinazione degli obbiettivi che si vogliono raggiungere attraverso la nuova prova, si deve cioè fissare ciò che la prova è destinata a misurare. Per questo, in base alle conoscenze accumulate dalla psicologia o attraverso studi appositi, si analizza la funzione psichica allo studio.

C. E. Seashore quando si propose di costruire una misura del talento musicale l'analizzò nelle sue componenti e ne scelse alcune misurabili: la capacità di distinguere toni diversi, la discriminazione di ritmi, di tempi e di timbri diversi, la memoria di differenze tra toni.

Dovendo ad esempio costituire una prova per sapere in anticipo quali alunni possono riuscire in latino, altri autori hanno analizzato i processi mentali implicati nell'apprendimento di una lingua straniera: sostituzioni da operare, ragionamento, questioni di analogie e classificazioni di vocaboli, uso di memoria verbale.

Una volta fatta questa analisi viene preparata una serie di prove adatte allo scopo prefisso le quali son sottoposte ad applicazioni individuali e collettive su vari gruppi di ragazzi in tutto simili ai soggetti cui si vuol destinare la costituenda prova. Dopo vari tentativi e dopo aver vagliato, in maniera qualitativo-clinica e con procedimenti statistici appositamente studiati, le risultanze, si sceglieranno i questiti migliori, per chiarezza, fedeltà e capacità discriminatoria rispetto alla funzione prescelta.

Attraverso altri procedimenti adatti gli stimoli così selezionati vengono convenientemente raggruppati per la costituzione definitiva della prova, che viene finalmente applicata su vasta scala per consentire a quelli che la useranno d'interpretare i dati da loro ottenuti. Dello studio dei quesiti e della prova fa parte anche inseparabile lo studio del come debba essere somministrata, corretta e valutata per raggiungere lo scopo voluto.[11]

---

[11] I requisiti essenziali che un reattivo dovrebbe avere sono contenuti nelle « *Technical recommandations for psychological tests and diagnostic Techniques* », edito dalla American Psychological Association, Washington, 1954. Tre esempi concreti delle elaborazioni cui van sottoposti i reattivi si troveranno ampiamente descritti in: L. CALONGHI, *Reattivi nella scuola,* Zürich, PAS-Verlag, 1961, pp. 310.

Da quanto è stato detto circa la costituzione di reattivi e gli elementi fondamentali che ne determinano il concetto si potranno dedurre anche le proprietà essenziali dei medesimi.

Validità

Un reattivo è detto valido quando le manifestazioni dal medesimo provocate 13
e misurate sono un campione rappresentativo del vero modo di comportarsi del soggetto o delle sue capacità.

Il grado di validità di un test è quindi dato dalla correlazione esistente tra il risultato nelle attività richieste dal reattivo con la conoscenza della vita ordinaria o della riuscita futura del candidato, considerate come l'obbiettivo cui si vuol giungere e quindi anche il criterio per giudicare l'efficienza della prova.

Una volta definita la validità come la correlazione esistente tra il risultato ottenuto nelle prove e quello ottenuto nel criterio (detto appunto criterio di validità), si potrà parlare di diversi tipi di validità, e si dovrà fare particolare attenzione al criterio usato.

Ad esempio, A. S. Otis ha scelto come criterio esterno per valutare i tests che prendono nome da lui la riuscita scolastica: la ragione dell'inclusione di una prova in questo reattivo era data dalla capacità di distinguere bene tra loro gli studenti che progrediscono rapidamente da quelli che avanzano lentamente nella scolarità.

Di conseguenza questa prova fornisce una valutazione delle capacità richieste per la riuscita negli studi, è un buon mezzo di classificazione generale degli allievi e, in questo senso, molto utile in esperimenti didattici su studenti e per l'orientamento scolastico, ma inadatta per le ricerche condotte su giovani non studenti.

Quanto s'è detto può suggerire l'obbiezione: se un reattivo è costruito in 14
modo da scegliere quelli che la conoscenza empirica ha indicato come i migliori e i peggiori, il reattivo vale quanto vale il giudizio cui si appoggia.

L'obbiezione è nota con il nome di « Circolo vizioso dei tests » ed è valida per certi reattivi che si appoggiano, ad esempio, sul giudizio degli Insegnanti senza preoccuparsi di purificare questo giudizio da elementi soggettivi o spuri.

Ordinariamente, però, nei reattivi ben fatti si sono prese le debite precauzioni per garantire il giudizio degli insegnanti a mezzo di scale di giudizio, facendo scegliere solo i casi appariscenti, dando loro una serie di definizioni e punti di riferimento.[12]

L'ideale sarebbe usare esami psicologici condotti con una tecnica sperimentale adeguata, nella scelta delle attività da porsi come criterio per la costituzione

---

[12] Un esempio si potrà trovare nella ricerca condotta sotto la nostra direzione da E. Gutiérrez, *Contributi per un adattamento italiano del test « mosaico » di Gille,* Roma, 1960, pp. 34-35 e 83-84.

di un reattivo, ma in pratica questo è stato fatto raramente per la somma di lavoro che esige.

Attualmente si tende ad usare sempre più l'analisi fattoriale (v. parte Statistica, alla fine), che dovrebbe garantire, con il rigore del procedimento statistico, la scelta dei fattori oggetto di misurazione da parte del test. Si elude così il circolo vizioso perchè si risale direttamente, a mezzo di calcoli eseguiti sui coefficienti di correlazione, dalle attività richieste dalle prove, al fattore (statisticamente e non psicologicamente definito) da cui dipendono.

La corrispondenza tra il criterio e il risultato nelle prove può essere variamente realizzata ed *espressa.* Il più delle volte è espressa attraverso indici di correlazione (v. parte statistica) calcolati tra i risultati nelle attività scelte a criterio e quelli ottenuti nel test. Nel caso in cui gli indici siano espressi in coefficienti diversi da quello di Bravais-Pearson si dovrà cercare o la maniera di interpretarli direttamente oppure di riferirli al coefficiente di Pearson.

Per l'interpretazione dei coefficienti di correlazione bisognerà tener presente le eventuali restrizioni della gamma, il coefficiente di costanza sia del test che del criterio scelto, oltre le particolarità del campione su cui è stato calcolato e l'uso che s'intende fare del reattivo. Difatti un coefficiente di validità anche tenue può riuscire interessante ad un ricercatore perchè segnala un nesso reale tra due attività (nesso che può esser potenziato o approfondito), ma di scarsa utilità per chi dovesse basarsi su quello per selezionare con una certa sicurezza elementi da avviarsi a un tipo di lavoro e non potesse, data l'esiguità del coefficiente, trarne elementi rassicuranti.

Fedeltà

15 La standardizzazione propria dei reattivi tende a render vero soprattutto per loro lo schema:

Stimolo	Reaz. del sogg.	Valutaz. e sua espress.
costante	differ. indiv.	costante

L'unica cosa che varia qui sono le reazioni individuali.

Se lo stesso reattivo venisse applicato allo stesso soggetto, dovremmo di conseguenza ottenere sempre lo stesso risultato. Se così fosse si direbbe che quel determinato test è costante. Parlando di costanza o di fedeltà di un reattivo si vuol appunto alludere alla proprietà per cui il reattivo dà risultati identici ogni volta che viene applicato alla stessa realtà psichica; si vuol dire che è standardizzato in modo da non stimolare o da non tenere in conto fluttuazioni, accidentalità e concomitanze giudicate indesiderabili, spurie.

La lista di queste cause può essere abbastanza lunga e un test può essere immune da una serie di perturbazioni ed esser sensibile a certe altre. Sarà,

quindi, preferibile parlare di « fedeltà relativa », in quanto riesce ad essere insensibile agli effetti di determinati fattori.

I. *Strumenti e procedimenti statistici per il calcolo della costanza.*

I calcoli statistici che vengono usati per ottenere dei coefficienti o degli in- 16
dici che esprimano sinteticamente il grado di fedeltà delle misure fornite da un test sono: il coefficiente di correlazione (calcolato secondo diverse formule) e l'analisi della varianza.

Quando si voglia descrivere la costanza di un reattivo con quest'ultimo procedimento, si prendono le variazioni provenienti dai risultati di un test e si analizzano da vari punti di vista, secondo le fonti delle medesime.

Il coefficiente di costanza così ottenuto sarà paragonabile a quello espresso con un coefficiente di correlazione.

Una seconda maniera di conoscere la fedeltà d'un reattivo consiste nell'accertare se l'applicazione ripetuta allo stesso individuo dà risultati identici. Il procedimento risponde al concetto di costanza dato sopra, ma è chiaro che un individuo dopo le prime applicazioni imparerebbe il reattivo e verrebbe meno il presupposto della identità della realtà psicologica da misurare. Si è pensato allora a schemi più adeguati, come i seguenti:

1. Somministrare ad un certo numero di soggetti due tests equivalenti e trovar la correlazione dei risultati (metodo delle forme parallele).

2. Somministrare a soggetti abbastanza numerosi lo stesso test due volte e trovar la correlazione dei risultati (metodo del Test retest o della re-applicazione).

3. Suddividere un test in due gruppi di quesiti, dare un voto separato per ogni gruppo e trovar la correlazione dei voti (metodo della split-half o della divisione in due o più parti uguali).

4. Analizzare la varianza tra i quesiti del test e determinare poi l'errore della varianza (costanza calcolata attraverso l'analisi dei quesiti).

Adottare un procedimento vuol dire mettersi nell'impossibilità di far variare certe circostanze accidentali che andranno così a far parte della costanza di un reattivo. Conoscere quindi il metodo con cui il coefficiente è stato ottenuto significa dargli un senso più determinato.

II. *Espressione del grado di fedeltà di un reattivo.*

Il grado di fedeltà di un reattivo viene ordinariamente espresso attraverso 17
un indice di correlazione detto coefficiente di costanza e per mezzo di un indice di costanza.

Il coefficiente di costanza, anche quando è stato raggiunto attraverso l'analisi della varianza, può esser valutato coi criteri adottati nell'interpretazione delle correlazioni. In linea generale si può ritenere col Guilford, che i coeffi-

cienti di costanza dovrebbero raggiungere almeno il valore di 0,90. Però anche da coefficienti superiori allo 0,60 si possono trarre utili servigi, secondo l'uso del reattivo.

Il coefficiente di costanza è relativo alla variabilità dei risultati propria del gruppo su cui è stato calcolato e quindi da vari autori viene sostituito con l'« errore tipo del risultato ottenuto », calcolato con la seguente formula:

$$r_{1\infty} = \sigma \sqrt{1 - r_c}$$

in cui:

σ = la variabilità dei risultati del reattivo;
r_c = il coefficiente di costanza.

Supponiamo che un certo test x abbia come coefficiente di costanza 0,90 e come misura di variabilità un sigma di 10 punti. L'errore tipo della misura, secondo la formula precedente, si avrà moltiplicando il sigma (10) per $\sqrt{1 - r_c}$ *cioè per* $\sqrt{0{,}10}$. Quindi l'errore tipo della misura del reattivo x è di 3 punti.

Supponiamo ora che un soggetto abbia ottenuto un punteggio di 40 in un reattivo; sapendo che l'errore tipo del risultato è di tre punti potremo concludere che il risultato del ragazzo oscilla in realtà tra 40 ± 3. Cioè i punteggi che vanno da 37 a 43 possono avere lo stesso significato perchè compresi tra oscillazioni possibili per ogni singolo risultato in seguito all'instabilità del test in quanto strumento di misura.

Tanto il coefficiente di costanza che l'errore tipo della misura variano secondo il livello medio cui si riferiscono, e queste variazioni non possono essere previste o valutate. Può darsi quindi che in un reattivo di intelligenza come la scala di Binet, sia il coefficiente di costanza che l'errore della misura varino col variare della media dei quozienti intellettuali e col variare dell'età.

Il coefficiente di costanza va anche valutato alla luce dei dati concernenti il campione su cui è stato calcolato ed è applicabile solamente a campioni simili a quello che è servito di base per il reattivo.

Requisiti pratici

18 Il reattivo oltre alle qualità teoriche che gli sono essenziali, deve rispondere a certi requisiti pratici quali l'economicità, la maneggiabilità (intesa come facilità di applicazione e di correzione), la possibilità di poterselo procurare in tempo utile e in una quantità necessaria.

Sono requisiti questi che non hanno bisogno di presentazione e di commenti perchè emergono facilmente dal piano della ricerca che si svolge in determinati limiti di tempo e di lavoro e può contare su ancor più determinate possibilità finanziarie.

CONCLUSIONE

Esaminando il manuale che accompagna solitamente un reattivo si troveranno delle indicazioni riguardanti le proprietà del reattivo stesso.

Quanto abbiamo detto in questo paragrafo dovrebbe aiutarci a valutare queste indicazioni in vista di trarne conclusioni per l'uso di un reattivo nelle nostre ricerche, salve sempre le riserve fatte nel corso della esposizione.

La piena comprensione dei dettagli che possono accompagnare la presentazione di certe qualità del reattivo può esigere una conoscenza piuttosto approfondita della tecnica dei medesimi, per cui sarà preferibile ricorrere al giudizio di competenti in materia.

4. USO DEI REATTIVI

Le informazioni più complete si potranno trarre dal manuale che accom- 19
pagna ogni reattivo: oltre quelle necessarie per somministrarlo, correggerlo e valutarne i risultati, si dovrebbero trovare qui informazioni sulle caratteristiche e finalità del medesimo, sulle norme, sugli usi possibili, sulle particolarità di costruzione e di validazione.

Sarebbe sempre augurabile poter controllare le informazioni fornite nel *Manuale* dall'Autore o dall'editore con qualche studio scientificamente condotto da altri che abbiano usato la prova.[13]

Attualmente (e la situazione non potrà mutare facilmente) circolano molti reattivi semplicemente tradotti, allo stadio sperimentale o di dubbio valore: si esige quindi la competenza necessaria in chi sceglie, per orientarsi in questo stato di cose.

I reattivi dovrebbero anzitutto essere usati da chi sa somministrarli secondo le norme previste per ognuno e secondo le regole generali che accenniamo.

La situazione deve risentire il meno possibile l'artificialità; si deve creare un'atmosfera tale per cui il soggetto sia disposto a dire con lealtà o a prestarsi senza inceppamenti emotivi, col massimo impegno. Questo esige studio ed esercizio nell'esaminatore; una motivazione difettosa può influire sui risultati in svariate maniere, come è stato mostrato da numerosi studi sperimentali.

Il reattivo esige d'essere ben corretto ed interpretato convenientemente nei suoi aspetti quantitativi e in quelli clinici, dando il debito peso ai vari fattori perturbanti che possono essere intervenuti e sapendo vedere il risultato alla luce del criterio di validazione usato per il reattivo e le sue parti.

L'uso dei tests dovrebbe anche essere circondato dalle debite cautele perchè sia

---

[13] Di aiuto nella scelta sono i Repertori del Buros, dell'Anastasi e del Cattell citati nella Bibliografia finale.

rispettata la proprietà intellettuale dell'A. e il conseguente diritto di *copyright;* perchè non venga divulgato in modo da dar origine ai fenomeni tanto deprecati di spiegazioni o preparazioni fatte in anticipo ai ragazzi, di esercizio per uso preventivo di quel reattivo o di altro analogo, di preparazione dolosa che suggerisce le risposte e le fa memorizzare per evitare al candidato di doversi trovare davanti a compiti che non sa risolvere.

Anche qui non pochi studi hanno mostrato l'effetto deleterio per l'interpretabilità dei risultati ottenuti in queste situazioni.[14]

In generale converrà tener presente come criterio fondamentale, a cui debbono attenersi non solo chi usa reattivi ma anche gli educatori, che i tests costituiscono delle prove studiate nei minimi dettagli per renderle adatte al maggior numero di individui, e fatte per informare rapidamente anche su settori impegnativi, profondi o vasti della personalità partendo da un minimo di comportamento richiesto quale campione su cui basare le illazioni.

Si tratta, quindi, di una operazione difficile che esige il massimo di preparazione in chi la dirige, una collaborazione volonterosa in chi la subisce e una cura da parte di tutti perchè le cose possano svolgersi nelle condizioni ideali e niente venga artificiosamente alterato, forzato, svalutato, premeditato.

5. LIMITI DEI REATTIVI

I reattivi sono basati su un certo numero di semplificazioni, di supposizioni, ecc. che a volte sono solo comodi espedienti pratici senza un definitivo fondamento teorico. Citiamo due esempi. Le risposte ad un quesito possono essere date aiutandosi con esclusioni, indovinando di sana pianta, copiando, facendo un ragionamento esatto, facendone uno errato che porta però ad una conclusione accidentalmente giusta. Per lo più nei casi citati l'esaminatore, vedendo la risposta esatta, assegnerà lo stesso punteggio. Mentre vi sono diversi gradi di conoscenza di una domanda, il test non ne conosce che due o pochi, assimilando tutti gli altri a uno di quei due: « sa o non sa ».

Altro esempio: per rendere comparabili i risultati bisogna individuare il tipo di distribuzione dei nostri dati per ottenere delle unità convenienti: cer-

---

14 Un sostanzioso panorama informativo delle precauzioni da usarsi e degli effetti dell'esercizio, della istruzione preliminare e dell'inganno nei reattivi si troverà in A. ANASTASI, *Psychological Testing,* New York, Mc Millan, 1954, cap. II. Queste esperienze americane vanno completate con quelle inglesi particolarmente ricche, dato l'uso ufficiale dei reattivi nella selezione scolastica di questo paese. Segnaliamo gli studi di A. F. WATTS, D. A. PIDGEON e A. YATES, *A study of the factors influencing scores in objective tests with particular reference to coaching and practice,* London, Newnes, 1952 pp. 77 (Watt è ritornato sull'argomento nel British Journal of Educ. Psychology XXVII, 3, pp. 199-210). Per fissare le norme di somministrazione delle prove oggettive di profitto sarà utile: E. F. LINDQUIST, *Educational Measurement,* Washington, A.C.E., 1951, cap. X.

tuni suppongono la distribuzione rettangolare, mentre altri, sembra con molta maggior ragione, suppongono una distribuzione normale. Di fatto non si conosce con sicurezza il tipo di distribuzione ottenibile con quella data prova e quindi si àncora il sistema delle unità di un reattivo ad un punto incerto.

I vari tipi di norme possono essere variamente criticabili.[15]

Conclusione

I reattivi sono soggetti a limitazioni e sono lungi dall'escludere tutte le incertezze ed inesattezze, che sono tuttavia abbastanza ben conosciute e quindi neutralizzabili. Inoltre va osservato che per tutta una serie di situazioni pratiche non si esige una certezza e precisione superiore a quella che ci può essere fornita dai reattivi.

Le obiezioni il più delle volte sono ispirate da abusi fatti da incompetenti con strumenti troppo imperfetti e con scarso senso dei limiti e delle deficienze dei medesimi, ma tutto questo non riguarda, come è ovvio, il metodo in se stesso.

Bisogna inoltre aggiungere che i reattivi non vanno presi come distributori automatici di giudizi, ma piuttosto come strumenti creati per potenziare, precisare e sorreggere le capacità di osservazione dello psicologo. Essi non possono certo sostituirsi, ad esempio, all'intuito normale dell'osservatore, alla sua cultura psicologica, ma intendono solo offrire degli strumenti perchè le osservazioni di costui portino su segmenti di comportamento ben scelti e ben definiti, perchè le sue « impressioni » e intuizioni siano suffragate da dati quantitativi, perchè la sua esperienza sia arricchita dalla esperienza altrui, perchè la realtà che egli sta osservando sia messa a confronto anche con altre realtà, perchè le categorie e il vocabolario che usa sia capito ed accettato anche da altri.[16]

I reattivi, come s'è visto, esigono di essere preparati in maniera molto minuziosa, sono di difficile maneggio e sovente inadeguati per un sondaggio esauriente specie se fatto a scopi pratici.

Di conseguenza si è pensato ad altri procedimenti che sondassero anche altri aspetti o fossero di uso più accessibile e di preparazione meno costosa.

---

[15] Ulteriori indicazioni del genere di quelle accennate da noi si troveranno in: Vernon P. E., *L'interprétation des tests d'intelligence,* in « Le Travail Humain », XV, 3-4, 1952, pp. 177-183. Heim A. W., *Les Conventions de base des tests d'intelligence,* in « Enfance », VII, 2, 1954, pp. 105-112. Guilford J. P., *Psychometric Methods,* Mc Graw Hill, New York, 1954. W. Moede, *Fehldiagnosis in der Eignungs-feststellung und Fehlurteile in Prüfungen überhaupt.* Ind. Psychol. VIII, 11, 1931, pp. 321-333.

[16] Quanto è stato detto in questo capitolo viene esaurientemente trattato da E. F. Lindquist, (ed.) *Educational Measurement,* Washington, A.C.E., 1951, pp. 819.

Capitolo II

I saggi

21 Molte volte i quesiti dei reattivi sia di intelligenza che di carattere o profitto assumono una formulazione come la seguente:

1) *Quale delle cinque cose seguenti rassomiglia meno alle altre quattro?*
   1, patata; 2, rapa; 3, carota; 4, pietra; 5, cipolla.
2) *Quale delle cinque parole seguenti esprime meglio cos'è una sega?*
   1, qualche cosa; 2, attrezzo; 3, mobile; 4, legno; 5, macchina.
3) *Il cappello è per la testa e il guanto è per la mano, quello che la scarpa è per...*
   1, il cuoio; 2, il piede; 3, il legaccio; 4, il camminare; 5, il dito.
4) *Quale delle cinque cose seguenti:*
   1, forchetta; 2, tavolo; 3, mangiare; 4, scodella; 5, cucchiaio
   rassomiglia di più a queste tre:
   tazza, piatto, sottocoppa?

Questa forma facilita la correzione e la valutazione, ma può offrire degli inconvenienti. Difatti mobilita facilmente nell'allievo un sistema di ricerca della risposta esatta che oscilla, di volta in volta, tra l'analisi critica ed interpretativa, l'esclusione d'alternative del quesito in base a mezze conoscenze ed a criteri estrinseci, la scelta di altre alternative per intuizioni vaghe. Semplificando si potrebbe dire: l'allievo, per ragioni che potrebbero essere anche poco valide, può scegliere una formula che è un'espressione molto più perfetta di quanto ha in mente; può avvenire che sia il critico avveduto di una serie di alternative, mentre non ne saprebbe essere l'autore. Le prove oggettive inoltre non metterebbero in luce certi aspetti personali perchè sono un letto di Procuste o un dialogo socratico in cui l'allievo non ha l'iniziativa, ma deve affrontare elemento per elemento come gli viene proposto.

I saggi scritti ed orali vengono indicati da molti come utili mezzi per saggiare gli aspetti lasciati in ombra dalle prove standardizzate. D'altra parte le ricerche docimologiche, come abbiam detto, hanno messo chiaramente in rilievo le deficienze dei saggi scritti.

Cercheremo ora di vedere se, ed a quali condizioni, i saggi possano essere usati.

1. CONCETTO

Con la parola « saggio » vogliamo indicare la trattazione fatta con libertà 22
di impostazione, di schema e di scelta della materia, di un tema assegnato. Parlando di « saggi » si pensa comunemente ai componimenti di lingua italiana, alle dissertazioni o presentazioni di certi argomenti di storia, di Religione, di letteratura, di filosofia, ecc. Vorremmo includervi anche quelle specie di questionari in cui vengono presentati, con domande successive, temi da svolgere brevemente. Ci sembra preferibile prendere la parola nelle due accezioni (come includente cioè sia i lavori brevi che quelli di maggior respiro), perchè i due tipi di prove non differiscono strutturalmente; pur concedendo che la maggiore o minore lunghezza influisce sulla stabilità e completezza del sondaggio (come capita del resto per i reattivi). Così fanno gli anglosassoni e i ricercatori che han studiato questo strumento.

Nel giudicare l'adeguatezza dei saggi come mezzo di conoscenza dell'alunno converrà rifarci ai concetti fondamentali adottati per i reattivi, vedendo quindi se possono dare risultati stabili e validi e se si raccomandano per economia e facilità d'uso.[17]

I primi due problemi (della validità e della fedeltà) sono stati più studiati, mentre quello della praticità è in parte subordinato al tipo di soluzione adottato per i precedenti.[18]

2. VALIDITÀ DEI SAGGI

Sovente si ritiene che i temi possano mostrare come il soggetto sia inte- 23
grato nei vari aspetti della personalità e nelle attitudini concorrenti alla soluzione del problema, rivelarne gli orientamenti profondi, dar prova della sua capacità creativa e della sua originalità. Gli educatori si servono dei saggi come mezzo per la conoscenza degli aspetti dinamici della personalità dell'alunno quali gli interessi, il quadro di valori, la situazione affettiva e la formula temperamentale.[19]

In realtà quelle ora enumerate sono, per il momento, delle ipotesi di lavoro appoggiate sulla convinzione degli educatori, e quindi su basi empiriche, anche se non disprezzabili.

---

[17] Elementi sulla praticità nell'uso dei saggi si troveranno nella polemica tra WISEMAN e PENFOLD nel *British Journal of Educational Psychology*, 1956-57.

[18] Una trattazione compiuta della questione si troverà in: J. M. STALNAKER, *The essay Type of examination*, nel volume in collaborazione curato da E. F. LINDQUIST, *Educational Measurement*, Washington, A.C.E., 1951.

[19] G. CASTIGLIONI, *Il componimento come reattivo*, Milano, Vita e Pensiero, 1943, pp. 60-200 (Contributi del laboratorio di Psic. dell'Università Cattolica del S. Cuore, serie XI). L'A. studia il componimento come strumento di diagnosi della personalità.

Per non dover continuare a registrar insuccessi, converrà restringere gli obbiettivi diagnostici in attesa che questi vengano precisati. Si potrebbe cominciare con l'eliminare i settori raggiungibili con altri strumenti: per sondare gli aspetti dinamici della personalità e le attitudini sarà preferibile ricorrere ai reattivi appositi; nella valutazione del profitto, invece dei saggi, si potranno usare prove oggettive per la comprensione e l'informazione, prove di ortografia e di grammatica o altro per indagare sugli aspetti più meccanici dell'apprendimento della lingua. Si possono invece col Sims e lo Stalnaker ritenere gli obbiettivi più strettamente connessi con la natura del saggio in quanto vuol porre l'alunno davanti a una determinata situazione lasciandogli una certa libertà d'iniziativa per uscirne, allo scopo di vedere come affronti il problema, quali elementi ritenga importanti ed utili, quali conclusioni sappia raggiungere da solo, organizzando gli elementi a sua disposizione.

Una volta delimitato l'uso di questo tipo di prova, converrà tener presenti le norme seguenti:

1. Fare, volta per volta, una descrizione obbiettiva e ben determinata degli scopi prefissi. Sarebbe sommamente augurabile che questa adottasse terminologia e concezioni della psicologia sperimentale, della pedagogia o della didattica. Converrà ricordare qui quanto è detto a proposito della validità e dei criteri in base a cui giudicare il profitto.

2. Formulare poi la traccia dei saggi in modo da costituire una situazione di partenza comparabile e da garantire la messa in moto della funzione psichica voluta, consentendo così un'interpretazione valida dal punto di vista diagnostico e il confronto con i risultati ottenuti da altri soggetti.

Per assicurarci la validità delle tracce dei saggi si dovrà badare anche alla loro forma, alla popolazione scolastica cui son rivolti, alla materia che dovrà essere abbracciata nello svolgimento (essa dovrà ad es., far appello alle varie parti in modo da costituire un campione rappresentativo) e alle possibili interpretazioni che saranno date dagli alunni all'enunciato.

Si dovrà infine cercare un collaudo sperimentale (mediante applicazione previa a un gruppo rappresentativo) delle caratteristiche fin qui indicate. Come si saggiano i reattivi per collaudarne le qualità, così si dovrebbe fare per i temi, soprattutto se vengono usati a scopi di ricerca scientifica.

3. FEDELTÀ NELLA CORREZIONE

24 È l'aspetto studiato per primo e più a lungo, in un primo tempo con conclusioni negative tali da indurre all'abbandono di questo tipo di prova nelle ricerche.

Introducendoci all'argomento dei reattivi abbiamo fatto allusione ai dissensi constatati tra correttori. Possiamo ora aggiungere che l'uniformità può

venir meno anche per la discontinuità dei ragazzi, secondo il tipo di saggio e il metodo di correzione. In altre parole: l'insieme delle ricerche segnala come « fattori perturbanti » la personalità del correttore, quella degli alunni, i lavori assegnati e la correzione.

Per controllarli si è pensato di creare un'atmosfera e una motivazione adatte (vale qui quanto è stato detto per l'uso dei reattivi) in cui il ragazzo dia costantemente il meglio di sè, si senta libero di esprimersi nella scelta del genere d'attività e del modo d'esprimerle, sia giudicato su prestazioni ripetute; e di giovarsi nella correzione di certe norme suscettibili di introdurre uniformità tra i correttori.

Queste norme possono così riassumersi:

1) Preferire che ogni saggio misuri un obbiettivo determinato ed uno solo, in modo da essere sicuri che un determinato voto ha un senso unitario e definito.

2) Prima di mettersi a correggere conviene formulare la risposta ideale assegnando per ogni parte o per ogni livello qualitativo, un punteggio (da computarsi poi nel voto globale a correzione finita). Nel caso in cui la materia sia nuova si possono trarre dagli elaborati indicazioni per descrivere la risposta ideale (secondo allievi di quelle date possibilità).

3) Cercare di non individuare (nei limiti del possibile) l'autore del compito per non essere influenzati dall'opinione prefatta sui singoli allievi.

4) È preferibile che ogni domanda del saggio, od ogni paragrafo, sia letta a parte in tutti i compiti (cioè converrà leggere ad es. la risposta 1ª in tutti i fogli per poter fare facilmente il confronto con tutte le altre risposte ottenute).

5) Le singole domande saranno votate con un sistema unico; si sommeranno poi i punti ottenuti per ognuna.

Certe mentalità possono trovare ostico un metodo così analitico e possono decidersi per una correzione fatta a mezzo di impressioni globali.

In questo caso si potrebbero suggerire loro queste norme di V. M. Sims:

1) L'insegnante o il correttore rediga accuratamente le risposte alle varie domande e si tenga davanti il suo lavoro nella correzione.

2) Legga continuamente e speditamente i lavori e li suddivida, a seconda del merito, in 5 gruppi:

a) lavori di livello superiore. Il 10% circa dei lavori avrà questa qualifica;
b) lavori buoni. Il 20% circa;
c) lavori medii. Il 40%;
d) lavori insufficienti. Il 20%;
e) lavori molto scadenti. Il 10%.

3) Rilegga i lavori cambiando gruppo a quelli che gli sembrano fuori posto. Non cerchi di dare dei punteggi o delle classifiche numeriche, ma cerchi di stabilire la posizione di ogni foglio in base all'impressione globale portata.

4) Per ogni gruppo assegni un voto o una lettera simbolo o un numero d'ordine (a seconda delle usanze o delle future elaborazioni).

Abbiamo dato delle indicazioni sommarie per una votazione fatta analiticamente e per quella raggiunta con valutazione globale. C'è anche una via di mezzo, cioè un sistema di votazione analitico-globale che tenta di raccogliere i vantaggi degli altri due eliminandone però i difetti. I vantaggi sarebbero: il metodo analitico permette una maggiore precisione e una maggiore fedeltà, mentre il metodo globale serve meglio a distinguere l'orientamento generale e la fisionomia dei vari lavori. C. Burt, noto psicologo inglese, ha cercato di mettere a punto un metodo di correzione analitico-sintetico di cui non possiamo però dare una descrizione sufficientemente precisa.[20]

Ricordiamo, concludendo, l'uso di sistemi uniformi per esprimere il giudizio dato sul lavoro, badando in particolare ad usare una gamma identica, dei punti di riferimento precisi e significativi statisticamente, una terminologia vicina il più possibile a quella tecnica.[21]

Conclusione

25 Le ricerche fatte per giudicare dell'efficacia di queste e simili soluzioni hanno dato risultati non concordi. Vari studiosi americani, inglesi e Laugier e Weinberg tendono ad essere negativi e pertanto vedono nel saggio solo un esercizio scolastico; viene usato anche nella selezione ma solo per non indurre gli insegnanti a trascurare questo lato nell'insegnamento.

In pratica disperano di trovare un metodo stabile efficace ed economico allo stesso tempo: l'aumentare infatti il numero dei correttori (come osserva il Vernon) porta ad una maggiore uniformità di giudizi ma lascia il dubbio che ciò avvenga per semplice elisione aritmetica di discordanze ed in ogni caso complica le cose al punto da renderle difficilmente attuabili in varie circostanze; secondo alcune ricerche i metodi globali e analitici usati nella correzione non danno sovente buoni risultati ed esigono in ogni caso nel correttore un tirocinio non indifferente impedendo così l'estensione allo svariato mondo scolastico; l'uniformità una volta raggiunta tra correttori si va gradualmente affievolendo in capo a due o tre anni per il prevalere dei fattori personali.

Altri studiosi americani e inglesi (Wiseman, Sims, Stalnaker) sono giunti invece a conclusioni meno pessimistiche, trovando che i metodi di valutazione possono essere contenuti in certe esigenze di praticità e dare allo stesso tempo risultati soddisfacenti, a volte, quanto quelli dei reattivi.

Queste alternanze di ottimismo e di pessimismo si notano nella stessa

---

[20] Esempi di metodi di correzione e giudizi sulla loro efficienza si troveranno in: E. S. Noyes et al., *Report on the first six tests in English composition*, Princeton, C.E.E.B., 1945, p. 18; J. F. Jackson e J. M. Stalnaker, *Report on the French reading examination of June 1938*, ibid., 1939, p. 65.

[21] Per l'aspetto statistico del problema ci si potrà riferire a quanto è detto nel paragrafo sulle norme dei reattivi.

nazione (esempio ne è l'Inghilterra in cui il problema è stato toccato da numerosi studiosi), o addirittura nelle ricerche ispirate dallo stesso Autore. Questo fenomeno è ben osservabile nel *British Journal of Educational Psychology, 1955-58.*

Crediamo si possa concludere che nelle ricerche si possono senz'altro usare questi strumenti perchè ivi è possibile avere un personale più specializzato ed essere meno preoccupati dell'aspetto economico, data la limitatezza dell'impiego.

Nel campo didattico riteniamo che il problema vada affrontato in maniera assai diversa che non è qui il caso di discutere.

Quanto al quesito da cui abbiamo preso le mosse — essere i saggi un necessario complemento ai reattivi ora in uso — riteniamo fondata la conclusione cui sono giunti i ricercatori inglesi A. Yates e D. A. Pidgeon,[22] ufficialmente incaricati di portare elementi risolutivi sul problema: sarebbe preferibile diminuire la distanza che separa abitualmente la struttura delle prove oggettive di profitto da quella dei saggi introducendo nelle prime una conveniente aliquota di domande che consentano una correzione sufficientemente uniforme ma lascino al soggetto quella libertà di mosse nell'accostare il problema e nel cercare di risolverlo che è tipica dei saggi. La vita di questo tipo composito di prove è troppo breve per poter dire cosa valga questa soluzione. Sembra tuttavia, da un punto di vista metodologico, una via feconda di utili soluzioni.

Non dobbiamo dimenticare però che anche nell'ambito della soluzione ora proposta, resta aperto il problema del come si possa trasformare in strumenti diagnostici efficienti la parte « saggistica » di queste prove e restano quindi di attualità gli sforzi in corso per renderle adeguate e maneggevoli.

---

22 *Symposium. The use of the essays in selection at 11+ IV. Experimental inquiries into the use of essay type English papers*, in « British Journal of Educational Psychol. », XXVII, 1, 1957, pp. 37-48.

Capitolo III

Il colloquio

26 Questo nome s'intende prendere nell'accezione corrente di incontro diretto per conferire su qualche punto.

Gli elementi che lo caratterizzano sarebbero: l'incontro è *diretto,* implicante cioè una certa presenza fisico-psichica degli interlocutori; è cercato (attraverso la conversazione) per uno scopo determinato che, in via ordinaria, è in una certa misura chiaro ai due interlocutori.

Il colloquio è largamente usato in psicologia applicata e in educazione: per la psicologia sociale è mezzo per la conoscenza delle opinioni; per la psicologia clinica strumento diagnostico e terapeutico dei disturbi della personalità; per l'orientamento professionale e la psicologia industriale è mezzo di diagnosi delle attitudini e della personalità e di predizione. In educazione è ritenuto strumento diffuso per il controllo della formazione culturale del candidato (esame orale) e per i più svariati usi didattici.

1. VALIDITÀ E FEDELTÀ DI QUESTO STRUMENTO

27 Dovendo assumerlo per la rilevazione di fatti in vista di uno studio scientifico è necessario domandarsi come risponda ai *requisiti* voluti e quali siano le *condizioni di uso* valido.

L. Ancona e R. Wagner hanno presentato un certo panorama degli studi condotti per assicurare la validità, la fedeltà e l'economicità di questa tecnica e mostrato la varietà dei pareri al riguardo.[23]

Secondo ricerche di Lundquist, in cui una commissione di cinque persone era chiamata a giudicare della socievolezza di 1359 ufficiali nell'ambiente familiare (basandosi sugli atteggiamenti dai medesimi assunti nel colloquio), il coefficiente di validità era di 0,37 rispetto alle informazioni assunte da chi aveva un'osservazione diretta dei soggetti.

Vari Autori hanno trovato che il colloquio dava risultati scarsamente validi o poco costanti tra giudice e giudice o tra giudice e successo nel posto poi assegnato.[24]

---

[23] L. Ancona, *I fondamenti psicologici del colloquio e la sua utilizzazione in psicologia,* in « Arch. Psicologia Neurologia e Psichiatria », 1957, 18, pp. 215-260, R. Wagner, *The Employment Interview. A critical summary,* in: « Personnel Psychology », 1, 1949, pp. 17-46.

[24] Cfr. H. H. Hyman et al., *Interviewing in social research,* The University of Chicago Press, Chicago, 1954. Nel I cap. è fatta una rassegna delle principali ricerche in proposito.

Altri trovano scarsa o nessuna corrispondenza tra i risultati nell'intervista e quelli forniti dai medesimi soggetti in prove di attitudine e di carattere.

Studi successivi e la critica fatta alle ricerche ci indicano però le ragioni di tali giudizi negativi:

1. Le ricerche sono state fatte in maniera piuttosto sommaria, senza badare ai fattori che potevano infirmare i colloqui in esame, ma non necessariamente tutti i colloqui. Le ricerche di Hollingworth, quelle di Kenagy e Yoakum, ad esempio, sono generiche anche nella presentazione dei dati.

2. Spielman e C. Burt hanno mostrato in tre ricerche successive come l'imprecisione dei tratti della personalità allo studio faccia abbassare il coefficiente di fedeltà e di validità del colloquio, mentre il prendere in considerazione tratti semplici, (oppure anche complessi ma accuratamente definiti), facendo magari uso di scale di valutazione e di altri sussidi del genere, porta i coefficienti di correlazione da 0,22 e da 0,31 a 0,55 e 0,60.

3. Nelle ricerche precedenti è emerso pure che la competenza e l'esperienza di chi conduce il colloquio influisce sensibilmente sul valore diagnostico del medesimo. Altri han fatto con Fearing la medesima osservazione; Driver constata che i suoi intervistatori nelle dieci ultime interviste concordavano assai più che nelle dieci prime (quantunque non ci sia stato scambio di vedute tra loro); O'Rouke rileva l'effetto dell'esercizio negli intervistatori e di direttive precise.

4. Il colloquio guadagna molto in efficacia diagnostica quando è fatto con una certa conoscenza preliminare dell'interlocutore avuta sia nella vita pratica che attraverso altre fonti di informazione quali i reattivi.

Evitando i quattro pericoli ora enumerati si son avuti risultati positivi.

C. Burt facendo intervistare dei giovani (purtroppo pochi di numero) da amici avveduti e da intervistatori provetti ottenne risultati paragonabili a quelli dei reattivi.

Clark usando del colloquio per predire la riuscita scolastica trovò che le correlazioni, e quindi il potere predittivo del colloquio, si elevavano quando gli esaminatori erano al corrente dei risultati del primo semestre di scuola.

Newman, Bobbitt e Cameron con psichiatri e psicologi chiamati a giudicare 536 ufficiali, raggiunsero dei coefficienti di costanza di 0,83 quando disponevano dei risultati di tests e questionari. Putnej con intervistatori di soldati raggiunse risultati meno brillanti ma sempre significativi. Nel campo industriale Hovland e Wonderlic giunsero a risultati analoghi.

Il fatto che i coefficienti di validità e costanza migliorino quando si tengono in conto i fattori sopraindicati dice che il colloquio è suscettibile di buoni risultati se debitamente usato.

2. IL TIPO D'INFORMAZIONE FORNITO

Negli studi precedentemente indicati sembra anche più o meno nettamente 28
indicato il posto che andrebbe riservato al colloquio rispetto agli altri metodi di rilevazione delle realtà psico-educative: è buon mezzo per il coordinamento, l'interpretazione, l'approfondimento e il completamento dei dati raccolti sia attraverso l'anamnesi, l'inchiesta sociale, i reattivi, l'osservazione.

Il colloquio sembrerebbe infatti la tecnica sintetica particolarmente indicata per conoscere l'integrazione personale delle attitudini e dei tratti misurati analiticamente, per penetrare nella sfera della soggettività e cogliere i motivi e il contesto di affermazioni e di atteggiamenti, attraverso quanto il soggetto dice di sè e permette di osservare.[25]

Le informazioni dell'interlocutore

29 Badando al contenuto del colloquio si potrà completare l'inchiesta sociale, raccogliere informazioni sui moventi di certe azioni, sugli atteggiamenti assunti davanti a principi, fatti e persone. Nei colloqui interessanti la psicologia sociale e la sociologia (sondaggi di opinioni, psicopedagogia emendativa) queste informazioni possono essere le principali.[26]

Per raccogliere un materiale valido si dovrà tener presente quanto la psicologia della testimonianza ha messo in luce. In particolare: quanto l'interlocutore non vuol dire per insincerità, dimenticanza, orgoglio personale, familiare o sociale, per timore di conseguenze o nella speranza di vantaggi (di assoluzione, di impiego), per diffidenza verso l'intervistatore, per la presenza di terzi e di quello che non può dire per deficienza dei mezzi espressivi, perchè emozionato o inibito, per l'influsso selettivo delle emozioni e degli interessi sui ricordi che può far dimenticare certi fatti e deformarne altri.

L'intervistatore dovrà anche tener conto delle insufficienze legate a se stesso: i pregiudizi che possono oscurargli una visione chiara, la mancanza di comprensione, di capacità a rilevare certe particolarità o a inquadrarle debitamente. Dovrà pure penetrare nella mentalità e nella terminologia dell'altro favorendo l'esattezza: minuziose ricerche hanno messo in luce sottili interazioni in proposito; citiamo semplicemente la ricerca di Muscio sull'influsso della forma grammaticale delle frasi nella attendibilità delle risposte di spettatori intervistati. Si procurerà tutti i dati che possano far da controprova o da controllo: certe categorie di intervistati esagerano i disturbi di salute, la scolarità passata, l'età, le proprie generalità, i disaccordi e le cause di non riuscita scolastica o i dissensi con gli educatori, ecc.

Sembra unilaterale il voler negare, come certi Autori fanno, ogni valore al contenuto dell'intervista. Un simile ostracismo dovrebbe colpire anche i questionari e tutti i metodi che in qualche modo richiedono al soggetto degli elementi di informazione e di giudizio. Anzi rispetto agli altri metodi l'intervista ha il vantaggio di permettere delle spiegazioni e insistenze ulteriori che ci assicurino della comprensione, consente di stabilire un controllo e un contesto e infine ci lascia vedere dal contegno più o meno reticente e riflessivo dell'interlocutore il grado di attendibilità da attribuirsi alle affermazioni.

---

25 Quanto s'è detto finora riguarda quasi esclusivamente il potere diagnostico del colloquio e in un settore prevalentemente di selezione o di giudizio dei tratti della personalità e delle attitudini, tuttavia le ricerche iniziate negli altri settori sembrano convergere verso analoghe conclusioni.

26 Una trattazione esauriente e facile dell'intervista nelle scienze sociali si troverà in: P. G. Grasso, *Ricerca sociologica e sociologia religiosa,* Alba, Edizioni Paoline, 1958, pp. 194. Cfr. pure: P. Young, *L'intervista nel servizio sociale,* Roma, Astrolabio, 1952.

L'OSSERVAZIONE DIRETTA

Il colloquio offre anche la possibilità di vedere direttamente il soggetto in azione. 30
È ovvio che questo secondo tipo di conoscenza dà delle garanzie particolari, commisurate alla preparazione dell'osservatore esterno. Pone sotto gli occhi il linguaggio, la mimica, il comportamento, in un certo senso l'interiore dell'interlocutore e costituisce un osservatorio mobile, duttile: se si nota nel candidato incomprensione, reticenza, impreparazione ad affrontare un tema o irritazione si può deviare, ritardare, rispiegare, rendere accetta la propria richiesta. All'esaminatore è possibile entrare come fattore sperimentale nel colloquio, sollevando temi di conversazione che creano delle situazioni e mettono in rilievo gli atteggiamenti che l'interlocutore assume.

Nell'introdurre il fattore da verificare si può dosare, cercare controprove, rinviare l'esperimento, insomma si possono adottare tutti quegli accorgimenti ritenuti opportuni per giungere sicuramente ad una conclusione. In altre parole, il fatto che l'intervistatore sia percepito dall'interlocutore gli permette questo suo inserimento come fattore, come creatore di particolari situazioni in cui l'altro è costretto ad agire, a farsi conoscere. Dal momento poi che l'esperimentatore si rende conto in che modo è stato percepito dall'altro, è in grado di vedere quale è l'azione esercitata dal fattore introdotto con un certo suo atteggiamento e di misurare l'effetto che il medesimo ha fatto. L'intervistatore quindi modifica sì la situazione che sta osservando, ma lo fa scientemente, come l'esperimentatore, ed è in grado di valutare quello che è suo e quello che è reazione altrui, di confrontare la situazione prima e dopo l'introduzione del fattore, di conoscere lo stimolo (e come è stato percepito) e allo stesso tempo la risposta.

Che le cose vadano realmente in questo modo e quella sopradescritta sia una interpretazione attendibile lo dice oggi un confluire di correnti e opinioni.[27]

3. CONDIZIONI D'USO

Quanto si è detto circa le possibilità del colloquio si avvera solo nel caso 31
in cui si realizzino le condizioni ottimali.

In particolare:

1. L'interlocutore deve essere nella disponibilità (o essere suscettibile di esserci portato) necessaria perchè un colloquio si strutturi. In caso diverso le reazioni potrebbero essere falsate e le situazioni rese artificiali. In colloqui svolti in vista d'un controllo della formazione (esami), per l'ammissione in una industria o comunque a scopo selettivo è facile che nel soggetto ci siano degli stati di difesa.

Anche un meccanismo patologico potrebbe portare all'assenza di atteggiamenti o a inquinarli.

Questo desiderio e sforzo di entrare in contatto con l'altro deve essere ancora maggiore nell'intervistatore. Per questo tipi nevrotici, osserva L. Ancona, e psichicamente immaturi possono mettere in atto meccanismi inconsci di difesa o essere

---

[27] R. C. OLDFIELD, *The psychology of the Interview*, London, 1949, e gli studi citati di Ancona e Wagner.

soggetti a distorsioni varie del giudizio. Inoltre, ci vorrà un buon adattamento sociale, un notevole impegno, il tempo necessario, un ambiente adatto, la possibilità di creare una intimità e una libertà basata sulla fiducia. Bisognerà per questo che l'esaminatore abbia il rispetto della personalità altrui, non appaia legato a interessi contrastanti (il che è facile per l'esaminatore scolastico e per chi fosse pagato da un padrone per questi colloqui).

2. Nel colloquio il sondaggio deve realizzarsi *rapidamente,* in base a dati fuggevoli e numerosi, quali il tono di voce, la scelta delle parole, le reticenze, i silenzi, la mimica preoccupata o distesa, la rapidità di espressione dell'esaminando. Le generalizzazioni e i confronti tra cose dette e quelle capite, tra situazione prima e dopo di una certa richiesta saranno fatti il più delle volte in maniera « intuitiva ». Accanto ai segni chiaramente rilevabili di questo o quel tratto della personalità ci saranno anche le impressioni connesse con una serie di dettagli o legate a imponderabili capaci tuttavia di dar la certezza che le cose stanno in un determinato modo. La conoscenza analitica e riflessa può mescolarsi a quella intuitiva e questo proprio per il carattere prima descritto del colloquio come interazione e comprensione di persone.

32 Tutto questo può esser fonte di numerosi e seri errori che l'intervistatore deve evitare se le sue conclusioni debbono avere un valore scientifico.[28]

Uno degli errori più facili è quello denominato « effetto di alone » per cui nel giudicare un tratto singolo della personalità ci si lascia influenzare dall'idea generale che ci si è fatta della medesima. Questo effetto è stato segnalato nel 1920 da E. L. Thorndike ed è stato studiato da vari Autori.

P. M. Symonds e G. W. Allport hanno riscontrato una tendenza al giudizio affrettato e in base a impressioni generali anche quando i soggetti erano stati avvertiti della cosa ed esercitati a liberarsene, per cui concludono che l'effetto di alone s'introduce abitualmente al livello della percezione e del giudizio.

Su questa linea W. V. Bingham distingue tra alone legittimo consistente nel porre i fatti singoli nel loro contesto, e quello illegittimo connesso con una impressione confusa e acritica. Il Blackburn nota che il medesimo effetto fa sopravvalutare negli interlocutori simpatici i tratti desiderabili e viceversa.

R. C. Oldfield conclude che l'effetto in questione può presentarsi su due piani anche simultaneamente: sul piano conoscitivo (con il dominio esercitato da un fatto o da una prima impressione) e su un piano affettivo (per effetto di simpatia o antipatia).

Altra fonte di errori sono i « pregiudizi » dell'intervistatore: Stuart, Rice, Stanton e Baker hanno fornito una conferma sperimentale di questa convinzione comune. Lo Hawey ha trovato esaminatori in grado di difendersi dai loro pregiudizi e di conoscerli; ovviamente la difficoltà sta soprattutto in quest'ultimo punto perchè difficilmente si può ammettere seriamente d'aver dei pregiudizi.

3. Perchè il colloquio sia fatto nel miglior modo occorrono nell'esaminatore certe caratteristiche. R. Taft in una rassegna critica delle ricerche fatte a questo riguardo cita le seguenti: *intelligenza* che favorisce la sicurezza del giudizio (Mc Geogh però avverte che gli anormali commettono sì errori nel riportare i fatti, ma oltre

---

[28] Cfr. TWILA NEELY, *A study of errors in the interview.* Columbia University, 1937, pp. 15.

questo livello non vi è correlazione tra intelligenza e fedeltà di racconto); *similarità* tra esaminatore ed esaminato e quindi maggiore possibilità di comprensione perchè, come diremo in seguito, il giudice rapporta a se stesso gli altri; *distacco* e buon adattamento sociale, come abbiamo già accennato.

4. R. C. Oldfield ha stabilito le tappe attraverso cui nel colloquio si giunge a farci un'idea della personalità dell'altro: si comincia da numerose osservazioni e impressioni; si passa alla elaborazione di ipotesi in cui dominano tratti particolari che subordinano gli altri; in seguito a confronto con i dati raccolti man mano lo schema evolve fino a fissarsi nella diagnosi finale. Possiamo quindi ritenere il fatto fondamentale, che nel colloquio ognuno ha dei punti di riferimento per giudicare gli altri e questi quadri risentono molto della struttura personale (come ha mostrato A. Michotte) e possono essere più o meno precisi. All'imprecisione degli schemi si può aggiungere quella del significato dei singoli fatti, degli indici in base a cui vien fatta la classificazione.

Questo porta alla naturale conclusione che l'intervistatore deve avere una preparazione psicologica tale da assicurargli una concezione adeguata della personalità e dei tratti o fattori che possono servire a descriverla. Deve inoltre conoscere quali manifestazioni siano rivelative dei tratti e dei tipi.[29]

A questa preparazione remota ne va aggiunta una prossima: prima di iniziare l'intervista l'esaminatore deve avere un piano duttile, ma fissato nei punti centrali e soprattutto nei suoi scopi.

Ci sembra venga così decisa la questione della adozione di colloqui standardizzati. Le forme rigide sono da rifiutarsi, mentre è desiderabile ci sia un piano generale di intervista. Converrà preparare eventualmente un *pro memoria* e ogni altro sussidio utile per potenziare la presa dell'esaminatore.

Conclusione

Quanto si è cercato di illustrare dice che il colloquio può presentare le caratteristiche essenziali di uno strumento diagnostico. Può anzi offrire possibilità particolarmente ricche, sintetiche e profonde, ma è più d'ogni altro strumento legato alla personalità e preparazione di chi lo conduce e in special modo a quella dell'esaminatore. Anche nella migliore delle ipotesi resta poi uno strumento delicato e suscettibile di distorsioni sottili, impercettibili e pur sostanziali specie quando si tratta di raccogliere gli elementi e di comporli in un quadro organico. Quanto è stato dettagliatamente segnalato nei punti 2 e 4 di questo ultimo paragrafo ci può dire quali siano i limiti di questo procedimento di esplorazione della personalità e dei fatti educativi.

---

[29] Oltre questa fase preparativa ve n'è un'altra specifica come intervistatore. Ottime considerazioni si troveranno in L. Ancona, *op. cit.*, p. 240 sgg.

Capitolo IV

Il questionario

33 Come s'è visto, per meglio riuscire nel colloquio alcuni Autori hanno suggerito di usare delle guide o addirittura delle interviste più o meno standardizzate che suppliscano al lavoro e alla competenza dell'intervistatore e diano tuttavia garanzia di completezza e di validità. Il questionario è stato definito *un tipo di intervista condotta per iscritto.*

L'intervista richiede tempo e competenza, mentre d'altra parte la natura delle ricerche può esigere di dover badare a un numero di soggetti rilevante o dispersi. Il questionario ordinariamente dovrebbe supplire ad un contatto personale diretto per ragioni di rapidità, di economia e di sicurezza; difatti pone domande rigorosamente controllate nella loro validità e guida il correttore ad una ripartizione degli indizi riscontrati in categorie ben determinate.

Per cogliere l'importanza di questo rilievo citiamo, dal questionario di R. Bernreuter per lo studio di certi aspetti della personalità, queste domande:

1) sì no ? Ti mette a disagio l'essere « diverso » dagli altri e non conforme alle convenzioni sociali?
2) sì no ? Sogni spesso ad occhi aperti
3) sì no ? Preferisci di solito risolvere le cose da solo anzichè ricorrere ad altri?

Questo questionario è stato preparato per sondare la stabilità affettiva, l'autosufficienza, l'introversione e la dominanza-sommissione. Per questo, attraverso accurate analisi anche statistiche delle singole domande, sono state scelte quelle più significative stabilendo di quali dimensioni psichiche sono rivelatrici e in quale misura. Per ognuna delle domande sopracitate e delle tre risposte previste (Sì, No, ?) appositi indici dicono il potere diagnostico di ciascuna rispetto a più aspetti della personalità. Chi riceve una risposta ad una domanda saprà quindi che importanza dare alla medesima e sarà aiutato dall'indice numerico di ogni domanda, o da altro, a farsi un'idea complessiva della situazione.

Avrà il vantaggio di poter confrontare in maniera esatta il risultato conseguito dai singoli, non semplicemente con dei criteri più o meno espliciti presenti alla sua mente come capita all'intervistatore, ma con norme accuratamente stabilite.

Questo spiega le altre correlazioni ottenute, da W. J. Lodge e da M. G. Powell ad es., tra questionari di personalità e reattivi o giudici misuranti la stessa cosa. Altri vantaggi più o meno importanti e stabili possono essere questi: chi deve compilare un questionario può essere favorito dalla non presenza dell'intervistatore a rispondere più schiettamente (certe cose si preferiscono

scrivere più che dire); lo può fare con più calma e riflessione; è evitato l'eventuale atteggiamento verso l'intervistatore che può incidere sulle risposte (avversione, desiderio di essere stimati...). Le domande sono standardizzate e quindi offrono un materiale più facilmente maneggiabile e confrontabile.

1. LIMITI DEL QUESTIONARIO

Se il soggetto fornisce degli elementi di scarso valore, il rigore con cui i 34
medesimi vengono soppesati e sintetizzati rimedierà solo in minima parte alla deficienza radicale.

Gli elementi base possono essere privi di valore per due ragioni:

a) per l'incapacità del soggetto a conoscersi. A questo inconveniente si cerca di rimediare facendo delle domande chiare, lungamente esperimentate a questo scopo, concrete, usanti una terminologia univoca e riguardanti un settore ristretto del comportamento.

Varie ricerche hanno fissato, con minuzia ma con risultati più o meno soddisfacenti, le cose cui conviene badare nella costruzione di questionari. Una delle norme più ovvie è quella di mettersi nei panni di chi deve rispondere per vedere se la domanda è equivoca, suscettibile di varie interpretazioni, richiedente un'informazione forse non presente a chi risponde. Per i corrispondenti perplessi e per evitare poi complicazioni nella elaborazione statistica, converrà introdurre tra le risposte possibili anche delle alternative come queste: « non so ».

In genere quando un questionario è stato preparato dovrebbe essere fatto rivedere da competenti e applicato in via sperimentale per accertarsi con dati di fatto della sua funzionalità e per mettersi realmente nei panni dei futuri corrispondenti.

Il Wylie ha trovato, controllando le affermazioni fornite da ragazzi di 10-12,5 anni, che gli elementi forniti a un questionario ben fatto non contenevano errori tali da intaccare le medie. Il Cavan trovò un'alta percentuale (97,6) di elementi esatti nelle risposte fornite da scolari dell'ottavo anno della scuola primaria a questioni di carattere, mentre Bain confermava con altra ricerca che più la domanda si riferiva a cose fattuali e di esperienza o interesse diretto, più era esatta. Chiedendo a scolari delle medie la data di nascita, abbiamo riscontrato una percentuale di errori pari al 7%. Le cose vanno diversamente quando si tratta di questionari di carattere: non ci si potrà servire del questionario al di sotto di una certa età (15 anni circa, secondo la natura delle domande) o a gente incolta al punto da possedere male la lingua, da avere una lettura difficoltosa, o a chi è sprovvisto di un livello intellettuale normale.

b) Un altro limite può esser la deliberata volontà di non farsi co- 35
noscere.[30]

---

[30] Cfr. per questo: WESMAN A. G., *Faking personality test scores in a simulated employment situation,* Journal of Applied Psychology, 1952, pp. 112-113. L. CALONGHI, *Il questionario di personalità di R. G. Bernreuter,* in « Orientamenti Pedagogici », IV, 1, 1957, pp. 17-44.

In questo caso si deve ricorrere ad una motivazione adeguata o supplementare e si possono inserire nel questionario delle scale per la scoperta della coerenza delle risposte (come nel caso del questionario denominato PPS in cui, sotto forme diverse, vengono rivolte al soggetto le stesse domande due volte per vedere se le risposte sono identiche, almeno in genere).

In certi inventari sono anche inserite delle scale che mirano a conoscere la sincerità del soggetto (come nel questionario di personalità di Minnesota), mentre altri questionari obbligano il soggetto a scegliere fra domande aventi una eguale attrattiva sociale, cioè fra due domande rappresentanti doti desiderate ordinariamente nella stessa misura. In questo modo la scelta non sarà fatta per darsi una personalità socialmente ben accetta, ma lo sarà in base a ragioni autentiche. Si intuisce facilmente però il limite di questa misura di sicurezza: le domande sono giudicate di uguale attrattiva perchè così è apparso su un gruppo preliminarmente saggiato; i singoli e le diverse situazioni potrebbero avere dei criteri diversi da quelli del gruppo e pertanto le diagnosi individuali potrebbero risultare intaccate.

Va tuttavia osservato che questa pressione verso la trasfigurazione dei propri tratti opera di più in situazioni in cui sono in ballo interessi (come è generalmente nella selezione) mentre, è un dato di esperienza, si fa meno sentire con adolescenti o persone che chiedono esse stesse una diagnosi e sono state opportunamente motivate.

Riteniamo di dover concludere questo sommario bilancio ricordando con P. G. Grasso che: « non è questione di dover scegliere tra intervista e questionario ritenendo l'una o l'altro esclusivamente validi per la ricerca: ciascuna delle due tecniche ha vantaggi e svantaggi ed entrambe possono essere utilizzate in inchieste diverse o anche in momenti diversi e a scopo complementare ».[31]

2. USI DEL QUESTIONARIO

36 Parlando dei *vari tipi* di questionari si possono citare, mettendoci da un punto di vista formale, i questionari *aperti* (a risposta libera) e i questionari *chiusi* (il soggetto deve scegliere una delle possibili risposte indicate); mettendoci dal punto di vista dello scopo cui sono destinati si può parlare di questionari di interessi, di personalità, di opinione...

Ma riteniamo superfluo insistere in queste suddivisioni.

Gli *usi* del questionario sono molteplici in relazione anche alla facilità relativa del maneggio.

Indichiamo come settori particolarmente adatti: la sociologia e la psicologia

---

31 Nel volume L. CALONGHI e I. A. PRATI, *Il questionario di personalità di C. Rogers*, Zürich, PAS-Verlag, 1962, s'è cercato di mostrare come un questionario possa diventare ottimo strumento per l'intervista oltrechè una accurata guida per l'osservazione sistematica.

sociale che usano frequentemente il questionario nelle loro inchieste; [32] la psicologia clinica, quella differenziale e quella evolutiva per conoscere rispettivamente i tratti della personalità normale, dell'anormale e di quella in evoluzione; e infine le ricerche pedagogiche propriamente dette. In queste ultime il questionario è stato sovente usato per raccogliere dati su certi aspetti amministrativi della scuola, sui programmi e il loro sviluppo, sui metodi didattici o per conoscere atteggiamenti e « il clima » tra Maestri o scolari. È innegabile che, specie in questi casi, il questionario si rivela tecnica adatta per raccogliere rapidamente una massa notevole di informazione da un esteso numero di persone (o da tutti i membri di certi settori della scuola) a proposito di dati fattuali o di orientamenti generali di idee.

Nessuno però ignora come vengano compilati nelle amministrazioni, in non pochi casi, i questionari che d'ufficio vengono inviati da centri statistici, da organi centrali o di ricerca. Anche se lo strumento fosse adatto lo si renderebbe inservibile.

Mentre nelle inchieste sociali i questionari di preferenza vengono costruiti volta per volta per poterli meglio adattare alle situazioni concrete, nello studio della personalità si fa uso di inventari accuratamente preparati e standardizzati come per i reattivi.

Parlando dello studio degli aspetti dinamici della personalità indicheremo quelli che attualmente sono ritenuti i migliori.

La *somministrazione* dei questionari pone problemi diversi secondo la na- 37
tura dei medesimi. I questionari di personalità si applicano seguendo le norme in uso per i tests mentre gli altri non esigono precauzioni particolari.

È frequente l'invio dei questionari per posta, soprattutto nelle ricerche di carattere sociale, mentre in quelle di carattere pedagogico-psicologico invale sempre più l'uso dell'applicazione diretta a gruppi di soggetti.

Quando il questionario viene consegnato ai soggetti perchè rispondano e rimettano poi, in un modo o nell'altro, le risposte, si complica la questione della campionatura, della scelta cioè dei soggetti che vengono interpellati per essere sicuri di avere le risposte di un numero rappresentativo della categoria di persone cui si intende rivolgersi. La complicazione è data dalla percentuale non indifferente di chi non risponde.

Il fenomeno ha dato origine ad errori rimasti memorabili come quello compiuto dal *Literary Digest* che fece previsioni sballate a proposito delle elezioni presidenziali del 1936 negli Stati Uniti, proprio per difetti del pur estesissimo campione adottato.

---

[32] Cfr. per l'uso del questionario nella ricerca sociale PARTEN M., *Surveys, Polls and Samples,* New York, Harper, pp. 624. L'uso del questionario in psichiatria e nello studio della personalità è trattato, passim, da P. PICHOT, *Les tests mentaux en psychiatrie,* Paris, Presses Universitaires de France, 1947. Utile è anche il cap. II dedicato da P. MAISTRIAUX (*L'étude des caractères,* Tournai, Casterman, 1940) ai questionari di carattere. Benchè meno recente si può citare pure: L. V. KOOS, *The Questionnaire in education,* New York, MacMillan, 1928.

Alcuni ricercatori americani ritengono elementi importanti per risolvere questo problema:

a) la scelta di un campione ristretto numericamente ma accuratamente studiato nella sua rappresentatività statistica;

b) l'adozione di richieste sistematiche ai corrispondenti morosi, variando i motivi, lasciando anche qualche mese di tempo.

Con 5-8 richiami si ottengono, secondo H. A. Toops, oltre l'80% delle risposte.

c) Il controllo delle risposte man mano che arrivano, per vedere se, con successivi richiami, cambiano nel gruppo le percentuali esprimenti gli atteggiamenti fondamentali e le forme delle distribuzioni.

Qualora non si notassero cambiamenti di rilievo si può sospendere la serie dei richiami ai corrispondenti e star nello stesso tempo sicuri che l'errore di campionatura introdotto dalle mancate risposte non muta la fisionomia generale dei dati.

Dal punto di vista sia sperimentale che statistico non si è però giunti a una soluzione del problema, che resta così affidato alla discrezione del ricercatore.

Conclusione

Dai rapidi cenni fatti si può concludere che il questionario non è una tecnica che si presti per delle ricerche sfumate o per seguire in tutte le loro complicazioni e interazioni i fattori che intervengono in una situazione.

È uno strumento troppo rigido che cade su un corrispondente senza la possibilità di adattarvisi individualmente e porta al ricercatore una risposta troppo scheletrica e povera di riferimenti obbiettivi, di punti di controllo, se usato da solo.

Per questo il questionario è piuttosto uno strumento di primo orientamento che prelude o segue una ricerca vera e propria.

Usato infatti come mezzo per generalizzare le scoperte fatte con analisi sperimentali adeguate può riuscire utile e permettere di verificare sommariamente, ma con una certa rapidità, su gruppi rappresentativi quello che può essere stato individuato in laboratorio o in ricerche approfondite, ma appunto per questo condotte su un numero ristretto di soggetti.

Capitolo V

La valutazione dei vari aspetti della personalità

VALUTAZIONE DELL'INTELLIGENZA

I reattivi per la valutazione dell'intelligenza oggi più usati si collegano in maniera più o meno stretta, all'*Echelle métrique de l'intelligence* pubblicata per la prima volta in Francia nel 1905 e rapidamente adottata ed adattata nei paesi più importanti. Un forte impulso all'adozione dei reattivi costituì anche l'essere stati adottati dagli psicologi statunitensi come strumento per la selezione dei soldati nella guerra 1915-1918. Gli incaricati di questa selezione riprendendo dei reattivi collettivi modellati sulla scala di Binet e Simon, costituirono le prove *Army alfa* e *Army beta,* la prima destinata ai militari capaci di leggere e scrivere e l'altra agli illetterati o ai soldati che non conoscevano bene l'inglese e che sarebbero quindi stati svantaggiati dall'uso di uno strumento scritto in quella lingua. 38

Questo tentativo mise in risalto le possibilità dei reattivi d'intelligenza (ed in particolare di quelli collettivi e non verbali), per cui si diffusero nella scuola, nella pratica psichiatrica e nell'industria, sia negli Stati Uniti che nell'Europa.

I tests d'intelligenza consistono in una serie di prove di vario tipo, come varie sono le attività attraverso cui può essere sondata la capacità intellettiva.[33] Quelle comunemente proposte sono: scoperta di somiglianze o di dissomiglianze, comprensione di proverbi, prove di ragionamento, prove di sostituzione, di classificazione, di riordinamento di frasi sconnesse o di creazione di frasi o disegni usando elementi dati, ecc.[34]

Per sapere quale reattivo presenta le qualità psicometriche necessarie a quelle pratiche da noi volute si possono consultare appositi repertori. Citiamo: M. L. Falorni, *Lo Studio Psicologico dell'Intelligenza e della Motricità,* Firenze, ed. Universitaria, 1952, pp. 470; A. Alabastro, *Reattivi Mentali,* Milano, Ist. ed. Cisalpino, 1949, pp. 238; P. E. Vernon, *The Measurement of abilities,* University of London Press, 1953, pp. 308.

---

[33] Per il concetto di attività intellettiva si veda il cap. apposito di P. G. Grasso. Un apporto storico-critico interessante si troverà in: C. Burt, *The evidence for the concept of Intelligence,* in « British Journal of Educational Psychology », XXV, 3, 1955, pp. 158-177 e nella discussione che ne è seguita specie nel: XXVII, 3, 1957 della stessa rivista.

[34] Una illustrazione sommaria, con qualche esempio, dei vari tipi di prova si potrà trovare in: L. Calonghi, *Tests e Esperimenti,* Torino, P.A.S., 1956, pp. 240-245 e M. Waverly, *Preparation for the working of intelligence tests,* Londra, Harrap, 1953, pp. 42.

39 I reattivi di intelligenza possono offrire risultati sia qualitativi che quantitativi. I primi consentono a chi somministra la prova, specie se in forma individuale, un'osservazione del metodo di lavoro e della mentalità. Per la valutazione quantitativa si cerca di dare un valore numerico alle risposte perchè ne resti facilitato il confronto con i risultati raggiunti da altri soggetti.

Nella Scala Binet-Simon, e in qualche altro reattivo costituito di prove ritenute capaci di caratterizzare la situazione mentale nei vari anni di età, la valutazione del grado di sviluppo mentale si fa assegnando al soggetto una età mentale base corrispondente all'età (indicata nella scala) di cui il soggetto ha saputo risolvere praticamente tutte le prove. Per ogni altra prova successiva risolta bene viene aggiunta all'età mentale così fissata un determinato numero di mesi. Il totale dei crediti acquisiti esprime l'età mentale del soggetto.

Nella maggioranza dei reattivi dopo l'innovazione di Yerkes si segue tuttavia un altro procedimento per le determinazioni dell'età mentale: ad ogni prova risolta si assegna un certo numero di punti. Il punteggio totale viene confrontato con quello medio raggiunto dai ragazzi delle varie età. Se, ad es. il punteggio di un certo soggetto è pari al punteggio ottenuto dai ragazzi di 10 anni si attribuisce al soggetto in questione un'età mentale di 10 anni.

Quando si conosce l'età mentale del soggetto la si confronta con l'età cronologica del medesimo per trarne ulteriori indicazioni.

Il confronto può essere fatto in due modi: sottraendo l'età cronologica dall'età mentale o mettendole in rapporto.

Se il ragazzo ha 10 anni e ne ha 11 di età mentale si concluderà che è avanti di un anno, perchè $11 - 10 = 1$; mentre se ha 12 anni e ne ha 10 di età mentale si concluderà che è in ritardo perchè: $10 - 12 = -2$.

In questa maniera si riesce a conoscere la precocità o il ritardo mentale dei soggetti.

C'è però un inconveniente nell'uso di questo sistema. Se due ragazzi A e B si trovano nelle seguenti condizioni:

A		B	
E. M.	$= 3$	E. M.	$= 12$
E. C.	$= 6$	E. C.	$= 15$
	-3		-3

Questi due ragazzi avrebbero un ritardo identico perchè entrambi avrebbero un ritardo di 3 anni. In realtà non è la stessa cosa avere già un ritardo di 3 anni a 6 anni ed avere lo stesso ritardo a 15. Non si può dire che lo sviluppo mentale proceda allo stesso ritmo in questi due ragazzi benchè il sistema di confronto da noi adottato non metta in luce nessuna differenza. Si è preferito allora dividere l'età mentale per l'età cronologica moltiplicando per cento il risultato ottenuto al solo scopo pratico di evitare cifre decimali.

E riprendendo i due casi precedenti avremo:

$$A = \frac{\text{E.M.3}}{\text{E.C.6}} \cdot 100 \qquad B = \frac{\text{E.M.12}}{\text{E.C.15}} \cdot 100$$

Questa volta apparirebbe la differenza poichè nel primo caso otterremmo 50, mentre nel secondo avremmo 80.

Cioè il primo ragazzo avrebbe un Quoziente Intellettuale (= un ritmo di sviluppo) di 50, mentre il secondo avrebbe un Quoziente Intellettuale di 80.

In altre parole il ragazzo *A* si sviluppa con un ritmo più lento del ragazzo *B*.

Il *Q. I.* (*Quoziente Intellettuale*) si ottiene quindi applicando la seguente formula:

$$Q.\ I. = \frac{\text{E.M.}}{\text{E.C.}} \cdot 100$$

e ci esprime il ritmo dello sviluppo intellettuale del soggetto, in maniera più precisa che la semplice età mentale.[35]

A proposito del *Q. I.* si pongono due questioni: 40

a) il Quoziente Intellettuale è costante? Quando si è definito che in un determinato ragazzo il rapporto tra età mentale ed età cronologica è x si può dire che sarà così anche in seguito? [36]

Varie ricerche e discussioni su questo punto hanno portato a concludere che in casi anormali o eccezionali il rapporto può cambiare e che in genere per i soggetti superdotati intellettualmente cresce leggermente, mentre diminuisce per i ritardati.

Nei casi normali però il Quoziente Intellettuale si mantiene *costante* durante tutto il periodo dello sviluppo.

Si parla qui di una costanza sostanziale perchè fluttuazioni superficiali dovute a maggior o minor interesse per un lavoro, a fatica, a disturbi ecc., possono riscontrarsi in chiunque e con frequenza.

Lo stesso concetto si trova espresso in altra forma presso Autori che parlano a volte di curva di sviluppo costante e caratteristica per ogni individuo. Cioè ogni ragazzo ha la sua curva di sviluppo data dal rapporto tra crescita cronologica e crescita mentale.

b) Come valutare i Quozienti Intellettuali ottenuti?

Il Quoziente Intellettuale medio è per definizione 100, perchè è il risultato (moltiplicato per 100) del rapporto tra età cronologica ed età mentale; medio sarebbe quindi il soggetto che ha l'età mentale corrispondente alla sua età cronologica.

Quando si verificassero dei ritardi o delle precocità il Quoziente Intellettuale non ha un significato assoluto, ma cambia a seconda dei reattivi, così che un Q. I. di 90 può essere medio per un reattivo e può indicare un ritardo in un altro. In pratica per poter dare un'interpretazione sicura dei Quozienti converrà trasformarli, applicando loro la formula per la trasformazione dei punteggi grezzi in punteggi tipici.

---

[35] Un sussidio per il calcolo del *Q. I.* si avrà in: F. CESSELIN, *Calculateur du Q. I.*, Paris, Bourrelier, 1953, p. 16; o in: F. J. SCHONELL, *Tweddale Tables*. Edimburgo, Oliver and Boyd. Cfr. anche DUNN S. S., *A critical survey of methods of computing and using I. Q.'s.*, « British Journal of Educational Psychology », XXVI, 2, 1956, pp. 137-141.

[36] Per un bilancio della letteratura esistente su questo discusso argomento vedansi: T. G. FORAN, *The Constancy of the intelligence quotient. A review*, Washington, Catholic University, 1926, pp. 40 e la *supplementary review* pubblicata dal medesimo Autore, ivi, nel 1930.

Non è necessario poi aggiungere che quozienti identici (anche dopo essere stati debitamente valutati) possono avere un significato diverso a seconda dell'efficienza del reattivo da cui sono tratti e degli aspetti della mentalità a cui il medesimo si rivolge.[37]

c) Dal momento che vari reattivi mirano a valutare la rapidità con cui il soggetto raggiunge la maturità intellettuale si otterrà con i medesimi più che un Quoziente Intellettuale, un Quoziente di età in base al quale si giudica del ritmo di sviluppo di una mentalità che va verso la maturità.

È chiaro allora che le valutazioni in *E.M.* e in *Q.I.* danno origine a degli inconvenienti seri quando si tratta di giudicare l'intelligenza degli adulti e quella dei ragazzi superdotati di una certa età.

Le nozioni di età mentale e di Quoziente Intellettuale non si possono per definizione applicare quando lo sviluppo intellettuale è terminato.

Il cercare dei ripieghi fondati sulla correlazione esistente tra vigore dell'intelligenza e rapidità di sviluppo può dare origine a delle incongruenze.[38]

41 Per queste ragioni si è ricorsi ad altri tipi di « norme » ed in particolare a norme di posizione espresse in centili o in punti tipici. In questo modo si verrebbe a fissare la posizione occupata da un determinato soggetto nella graduatoria dei suoi simili.

Quando si sono usati dei reattivi analitici o vengono raggruppate a questo scopo

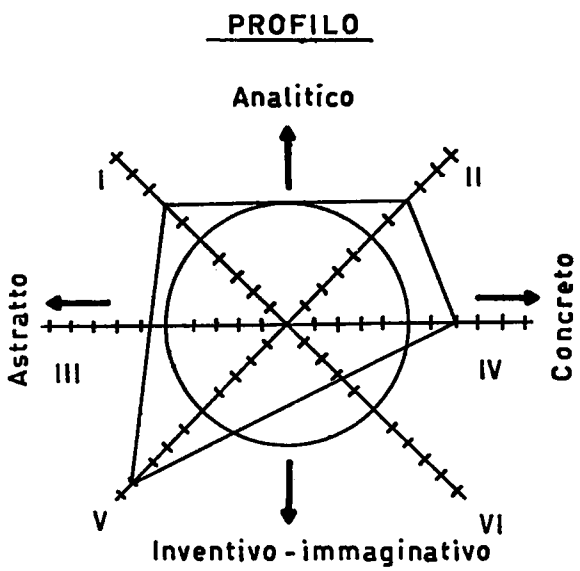


FIG. 1.

---

[37] Cfr. PERSE J., *La notion de Quotient Intellectuel, sa signification et sa valeur,* Revue de Psychologie appliquée, I, 1, 1951, pp. 23 ss.

[38] Una trattazione polemica ma incisiva si troverà in R. ZAZZO, *Intelligence et quotient d'âges,* Paris, Presses Universitaires de France, 1946, pp. 164.

le prove di un test di classificazione generale si possono esprimere i risultati del sondaggio così effettuato per mezzo di un profilo (di forma lineare o circolare). Ecco ad esempio un profilo ottenuto con il reattivo di Meili: i vari tipi di prova sono rappresentati da un raggio sul quale (suddiviso in 10 parti) viene segnato in decili il risultato raggiunto in quel tale genere di prova.

Dopo aver segnato su tutti i raggi i risultati delle prove si congiungono i vari punti fra loro e si ottiene una forma geometrica esprimente la mentalità astratta o concreta, analitica o inventiva, del soggetto (fig. 1):

Profili di altro genere riguardanti sia le forme d'intelligenza che i tipi diversi della medesima si possono ricavare raggruppando in maniera conveniente le prove di un reattivo.

Ecco dei profili che H. Piéron ha tratto dall'applicazione del reattivo creato da lui e dalla sua signora (fig. 2):

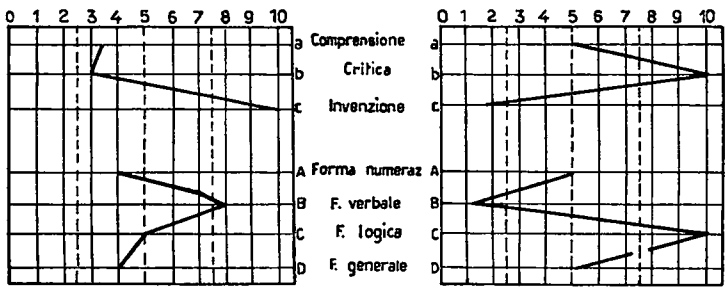


FIG. 2.

Da un lato viene indicata la natura delle prove e accanto, disposti su scala in decili, vengono segnati i risultati. Si congiungono poi i vari punti con una linea spezzata.

La disposizione grafica tende a dirci in maniera più precisa i tratti in cui il soggetto spicca in un senso positivo o negativo. Le forme che i profili possono assumere sono molteplici, esse porranno tuttavia questi problemi fondamentali:

a) Per poter realmente dire che l'alunno *X* è più fornito, poniamo, di capacità critica che di genialità creatrice, bisognerà che questi due « tratti » siano espressi in unità di misura paragonabili tra loro e in tutti i punti della scala (il che ad esempio potrebbe non essere per i centili).

b) Ogni voce del profilo (nell'esempio sopra riportato, ogni riga) dovrà essere adeguatamente distinta dall'altra ed avere una sua individualità: nel caso opposto non sarebbe possibile una interpretazione.

c) Ogni voce deve essere l'esponente di un adeguato numero di prove omogenee per non essere equivoca.

L'uso di adeguati sistemi statistici di validazione cerca di soddisfare rispettivamente la prima e le altre due esigenze. L'uso poi dell'analisi fattoriale è parso di singolare efficacia per la risoluzione dei due ultimi problemi.[39]

---

[39] Una rassegna dei tests che adottano qualcuno dei vari sistemi di valutazione dell'intelligenza e un tentativo di determinazione di questi ultimi si trova in: P. PICHOT, *Les tests men-*

A proposito dei punteggi ottenibili nei reattivi, gli autori si sono anche chiesti quale poteva essere il senso e la validità dei medesimi cercando di precisare quale parte andava ascritta all'intelligenza propriamente detta e quale ad altri fattori perturbanti.

R. B. Cattell [40] propone una formula per dire che al punteggio ottenibile in un reattivo concorrono, oltre l'intelligenza vera e propria, i mutamenti prodotti dagli influssi ambientali (specie da quelli educativi), le facilitazioni offerte dalla struttura particolare (ad es. verbale) del reattivo o da conoscenze cui fa appello, l'effetto dell'esercizio e dell'adattamento, i cambiamenti nella funzione dovuti a volontà o interesse, le fluttuazioni imposte dalle condizioni fisiche o dalle circostanze e l'influsso dell'errore della misura e d'eventuali funzioni psichiche diverse dall'intelligenza.

Un reattivo accuratamente studiato dovrebbe ovviamente cercare di precisare l'eventuale peso di questi vari fattori nel punteggio finale.

VALUTAZIONE DELLA PERSONALITÀ

42 Quando si parla di reattivi per la valutazione della personalità con quest'ultima parola si indica il complesso della vita affettiva, degli interessi, il fondo temperamentale, insomma tutto quello che non viene designato con il vocabolo « attitudine » e che rientra nel dinamismo fondamentale della vita psichica.

Lo studio di questo aspetto affettivo e dinamico della vita psichica era stato condotto, fino ad un certo tempo, un po' al di fuori dei metodi, delle concezioni e delle preoccupazioni della psicologia generale ed aveva suscitato diffidenze o dimenticanza tra gli psicologi di professione.

La situazione va lentamente cambiando ed a questo settore si dedica una attività sempre più intensa. Parallelamente anche le questioni riguardanti la misura di questi aspetti psichici erano rimaste in regresso e non si sono subito avute prove universalmente accettate come valide ed efficaci, paragonabili a quelle realizzate nel campo dell'intelligenza e delle attitudini in genere.

Dopo alcune considerazioni introduttive sui criteri di validazione e sulla struttura possibile di queste prove, faremo una rapida presentazione dei principali tipi delle medesime.

1. VALIDAZIONE DELLE PROVE

43 Per essere sicuri della validità degli strumenti messi in circolazione, gli Autori hanno usato vari criteri:

a) *L'osservazione* empirica, o sperimentale, o clinica. Molte sistemazioni sono frutto della prima e non possono vantare altre garanzie, mentre la seconda è stata già utilmente tentata ed aprirebbe domani orizzonti più sicuri.

---

taux en psychiatrie, Paris, Presses Universitaires de France, 1949, pp. 7-122. Cfr. pure M. Cesa Bianchi, *L'impiego nella clinica psichiatrica dei metodi psicologici per la valutazione dell'intelligenza,* in « Contributi del Labor. di Psicologia dell'Univ. Cattol. di Milano », XIX, 1955, pp. 190-239.

[40] In: *A Guide to mental testing,* University of London Press, 1953, pp. 15 ss.

L'osservazione clinica, specie quella degli psichiatri, è alla base di altre sistemazioni. In questo caso le sindromi psichiatriche sono considerate come delle deviazioni patologiche di tendenze che si riscontrano in un grado minore nella realtà ordinaria.

b) La connessione con un determinato sistema psicologico per mezzo del quale si possono prevedere le forme principali in cui i vari elementi della personalità si strutturano.

c) Dei procedimenti statistici come le correlazioni, la significatività delle differenze e di certi rapporti, e soprattutto l'analisi fattoriale, che possono autorizzare la costituzione di gruppi di elementi adatti a descriverci aspetti più o meno vasti della personalità.

La validità delle singole prove è connessa al criterio usato e va giudicata in base ai dati forniti a questo riguardo dall'A. o da studi posteriori.

2. REATTIVI DI PERSONALITÀ

I reattivi di personalità possono essere diversi secondo gli scopi che si prefig- 44
gono nel loro sondaggio e l'*iter* seguito nel medesimo.[41]

Includiamo in questa categoria le prove standardizzate che richiedono dal soggetto prestazioni che autorizzino un giudizio sulle tendenze, il giudizio morale, gli interessi e simili, che esse aiutano poi a interpretare, adottando lo schema previsto per i reattivi di rendimento e di attitudine, cercando cioè di stimolare il soggetto in una maniera determinata costante e valida per giudicarne le risposte con riferimento a delle norme.

Tra i reattivi di questo genere sono da segnalarsi i tests di *F* e di *P* di R. B. Cattell; i tests di Downey (*Will Temperament tests*) che hanno solo un valore storico; il *Test of Personality adjustment* di C. Rogers, per ragazzi, che è a mezzo tra il reattivo e il questionario e conserva (pur essendo edito nel 1931) una buona diffusione.

A proposito di queste prove sembra chiaramente individuabile una duplice tendenza:

1) a costituire, accanto ai reattivi facenti appello a « tratti » della personalità ben delimitati e considerati « allo stato puro » (cioè complicati il meno possibile con altri « tratti »), dei reattivi complessi e più vicini alle situazioni reali, che siano delle riproduzioni in miniatura delle situazioni della vita;

2) ad escogitare sempre nuove tecniche statistico-sperimentali per poter giungere ad una validazione e ad una strutturazione più sicure ed efficienti.

Praticamente questo vuol dire che si tende attualmente a fare dello studio oggettivo del carattere e degli aspetti dinamici della personalità uno studio sperimentale da effettuarsi con le tecniche di un laboratorio di psicologia. Vari Autori si sen-

---

[41] Utili per una scelta dei reattivi di personalità saranno oltre i repertori citati nella Bibliografia finale, M. L. FALORNI, *Lo studio psicologico del carattere e delle attitudini,* Firenze, Ed. Univ., 1952, pp. 397; L. W. FERGUSON, *Personality Measurement,* New York, Mc Graw Hill, 1952, pp. 457; P. E. VERNON, *Personality tests and assessments,* London, Methuen, 1953, pp. 220.

tono oggi obbligati a questo avendo dovuto constatare che i reattivi a raggio ristretto non forniscono risultati costanti e facilmente validi anche per le situazioni della vita.[42]

3. SCALE DI GIUDIZIO

45 Per assicurare al giudizio validità e costanza e per poterlo esprimere in maniera uniforme e comparabile si sono costituite delle scale di giudizio (*rating scales*). Queste scale danno un numero d'ordine ad una serie di gradazioni di un determinato tratto della personalità; ogni gradino poi è ben definito in modo da facilitare la sua applicazione a realtà e situazioni concrete da parte del giudicante.

Se si dovesse costruire una scala per giudicare l'impegno scolastico degli alunni, si comincerebbe con il definire e distinguere accuratamente 5 o 9 gradazioni d'impegno. Per ogni gradazione si darebbe una descrizione circostanziata, corredata di riferimenti presi nel contegno esterno del ragazzo (ad esempio: assiduità alle lezioni, espressioni usate, lavori fatti di sua iniziativa, numero e tipo di richieste di chiarimenti...), si potrebbe anche assegnare per ogni gradino un allievo di quell'anno o dell'anno precedente perchè serva di paradigma, come si usa fare in qualche scuola inglese.[43]

Le scale che hanno avuto maggior seguito sono: *Haggerty-Olson-Wickman rating schedules* per la scoperta delle tendenze e dei comportamenti che possano essere di particolare utilità all'educatore; la *Scala di maturità sociale* di Vineland (costruita su schema analogo a quello della scala di Binet) per sondare l'adattamento e la maturità sociale fino ai 30 anni; la *Progressive Education Association Behavior Description,* ideata nel 1938 per fornire agli insegnanti una guida nel giudicare aspetti anche complessi della personalità dell'alunno.

Si possono segnalare anche la *Personality Survey Diagnostic and Treatment of pupil maladjustment,* i questionari di Torgerson, le Scale del Fels per genitori, che vogliono valutare la condotta dei figli.

Strumenti di questo genere furono usati anche da R. B. Cattell nello studio della personalità con risultati di notevole stabilità.

---

[42] Sono significativi in proposito gli esempi di Downey e i reattivi preparati nell'inchiesta di H. Hartshorne e M. A. May (cfr. H. HARTSHORNE e M. A. MAY, *Studies in the Nature of Character,* New York, 1929-30, 3 vol. con ampia bibliografia).

[43] Indicazioni ulteriori sulla natura di queste scale si potranno trovare in P. G. GRASSO, *Ricerca sociologica e sociologia religiosa,* Alba, Edizioni Paoline, 1958, pp. 50-56. Cfr. pure la trattazione esauriente di A. L. EDWARDS, *Techniques of attitude scale construction,* New York, Appleton, 1957, pp. 256.

Una trattazione molto informata dal punto di vista psicometrico si troverà in J. P. GUILFORD, *Psychometric Methods,* New York, Mc Graw Hill, 1954.

4. TESTS PROIETTIVI

I reattivi finora indicati e soprattutto i questionari di personalità [44] hanno ca- 46
rattere piuttosto analitico e studiano uno o più tratti (o segmenti) della personalità, col pericolo di non permettere una visione adeguata dell'insieme. I reattivi detti proiettivi consentono al soggetto azioni globali, espressive di tutto il suo modo di essere e di comportarsi.

Queste tecniche si fondano sul concetto di « proiezione », che dà loro anche il nome (*tecniche proiettive*) e ne dovrebbe garantire il valore.

La tecnica sostanzialmente comune a questo genere di reattivi è la seguente: si dà al soggetto uno stimolante indeterminato, neutro, ambiguo o comunque avente la possibilità di essere ristrutturato dal soggetto (ad esempio, macchie di inchiostro, scene generiche, suoni indistinti...) con delle istruzioni, esse pure indeterminate, in modo da provocare una risposta senza determinarla nè orientarla. In altre parole, al soggetto vengono forniti stimoli che gli permettono di proiettarsi.

Le risposte dell'esaminato vengono poi interpretate in base a principi e criteri fissati per ciascuna prova.

Mentre la somministrazione ordinariamente non è molto complicata, è invece sommamente difficile la correzione, perchè è arduo trovare criteri soddisfacenti e oggettivi.

È questo il punto cruciale di simili prove, da riservarsi, quindi, a esaminatori particolarmente preparati; ed anche in questo caso non si ha ancora sufficiente garanzia, a causa del mancato accertamento di tutti i presupposti implicati nell'intero reattivo e specialmente nell'interpretazione.

Una menzione particolare merita la prova di H. Rorschach (dal nome dello psichiatra svizzero che la propose), che consiste nel mostrare al soggetto 10 tavole con macchie d'inchiostro simmetriche, perchè dica a quali figure sono riavvicinabili le macchie viste come un tutto o nei loro particolari.

Questo reattivo ha avuto e continua ad avere una diffusione enorme ed è continuamente oggetto di studi e di utilizzazioni svariate ed è certamente tra le tecniche proiettive quella che dà maggiore affidamento.

In genere, le tecniche proiettive offrono dei vantaggi, come la possibilità di sondare il soggetto senza assegnargli rigidi binari che costringano le risposte, di consentirgli di rivelare gli aspetti creativi della sua psicologia e di rendergli difficili i camuffamenti. Però, presentano anche lo svantaggio di non permettere facilmente un'analisi quantitativa e di creare in chi subisce le prove atteggiamenti di rifiuto o di inibizione.

Conclusione

Non solo gli studi e la costituzione di strumenti di misura sono ancora in pieno sviluppo più che in altri settori della psicologia, ma le conclusioni sono anche meno accessibili data la maggiore complessità della materia, l'impegnatività delle implica-

---

[44] Ricordiamo i questionari di Guilford-Zimmerman e Guilford-Martin, quelli di R. B. Cattell, di Bernreuter, il *Minnesota Multiphasic Personality Inventory*, ecc.

zioni, la natura qualitativa e l'oscurità di non pochi aspetti allo studio. Data questa situazione di cose non sarà facile all'insegnante ed all'educatore potersi servire adeguatamente di questi strumenti senza l'ausilio di qualcuno particolarmente preparato.

Si renderà qui ancora più indispensabile la collaborazione tra gli uomini della scuola e della pratica e i centri di studio.

Non crediamo tuttavia che l'arsenale di strumenti e procedimenti in costituzione non abbia nulla da fornire per gli « isolati » che volessero perfezionare il loro metodo di osservazione sistematica degli aspetti più tipicamente dinamici della personalità dell'alunno.

Certi reattivi di personalità, ma sopratutto i questionari e le scale di giudizio, possono essere da loro usati con frutto ed essere aggiunti agli strumenti adoperati nell'osservazione ordinaria così da permettere una sufficiente conoscenza dell'alunno in vista di una eventuale ricerca, oltre che per usi pratici.

VALUTAZIONE SCOLASTICA

47 Invece di limitarci ad una semplice trattazione degli strumenti per la valutazione del profitto, in armonia con i due paragrafi precedenti, cercheremo di inserire questa stessa trattazione nel contesto delle valutazioni più comprensive che l'Insegnante (e quindi, per estensione, l'educatore) deve fare.

Quando si parla di conoscenza e valutazione dell'alunno, lo si fa su uno sfondo educativo, tenendo presente quanto di interiore e di personale ciò comporti.

Pertanto, una valutazione scolastica adeguata non può trascurare, insieme ai fini generali dell'educazione, la situazione concreta da cui ogni educando parte, con i suoi condizionatori educativo-didattici (l'educazione ricevuta in passato), i condizionatori sociali (intendendo questa parola in senso ampio), i condizionatori psicologici e soprannaturali. Quest'insieme di influenze fanno sì che l'alunno si trovi ora con particolari disponibilità e possibilità, con certe aspirazioni o rimpianti.

Tenendo conto del fine cui l'alunno deve giungere e della situazione da cui parte, oltre che della strada seguita e da seguirsi per andare verso la mèta, si stabiliranno le tappe da compiere, i fini intermedi da raggiungere, gli *obbiettivi* cui mirare come a conquiste parziali in questa opera di arricchimento.

Una volta fissati questi *obbiettivi* l'educatore avrà i criteri adatti per giudicare della maturazione educativa, servendosi degli strumenti più adeguati e sicuri.

1. STRUMENTI PER LA VALUTAZIONE DEL PROFITTO

48 In seguito alle prime ricerche docimologiche la valutazione del profitto è stata ossessionata dal problema della « obbiettività »; si voleva evitare cioè che l'Educatore cercando di rendersi conto della situazione dell'alunno introducesse elementi connessi con la sua particolare personalità. Si è andato così verso una « misurazione » del profitto, alla ricerca di reattivi veri e propri di profitto o almeno di prove che consentissero una visione (in realtà una correzione) oggettiva delle risposte date dagli educandi.

L'influsso dei cultori della scuola attiva ed il mutato orientamento di non pochi psicologi ha consigliato chi si occupava di ricerche sul profitto degli scolari ad estendere l'attenzione dagli strumenti di valutazione ai criteri in base a cui compiere la medesima ed a voler realizzare in maniera meno analitica e più personalistica il sondaggio sulle capacità acquisite dall'alunno.

Parlando quindi di « valutazione » del profitto la si vuol, in un certo senso, distinguere da « misurazione » o da un controllo fatto con i metodi ordinari.

« Valutazione » vera e propria si ha quando il controllo del profitto è fatto sondando anche abiti di studio e di pensiero, atteggiamenti profondi verso il contenuto del sapere o di tipo formale (ad es. senso di obbiettività, di precisione, scrupolosità, ecc...), interessi, quadri di valori, quando insomma si controlla il progresso educativo nel progresso culturale.

Perchè ci sia valutazione si richiede che il fatto d'apprendimento, d'esercizio, il fatto culturale siano visti nell'economia del progresso educativo, quindi in maniera comprensiva e che si faccia uso per questo non solo di sondaggi del profitto, ma di tutti i tipi di prove atti a sondare l'intera personalità, specie negli aspetti più caratteristici, più qualitativi, che sono più difficilmente attingibili ma essenziali al dinamismo personale.

Questo nuovo flusso di idee ha portato a modifiche anche nelle prove oggettive, nel senso di renderle meno scheletriche pur salvando l'oggettività della interpretazione delle risposte.[45]

In generale si può affermare che le norme fondamentali per la costruzione di prove oggettive di controllo sono identiche a quelle che vengono indicate per la costruzione dei reattivi.[46]

Oltre che alle prove oggettive si può ricorrere a vari altri procedimenti di mi- 49
nore o maggiore rilievo:

1. L'uso di una scala unica di votazione, trasformando *i voti in punti tipici.*[47]

L'esperimento è stato tentato con successo nell'ambito della scuola e sarebbe pos-

---

[45] Ricordiamo alcuni scritti consacrati alla presentazione di prove oggettive di questo genere: L. CALONGHI, *Come giungere a un controllo oggettivo delle conoscenze catechistiche,* in « Orientamenti Pedagogici », II, 1, 1955, pp. 53-55; J. DIAZ, *Prove oggettive di profitto,* in « Orientamenti Pedagogici », I, 5, 1954, pp. 519-521; L. PEDRAZZI, *Verso nuove tecniche di valutazione scolastica,* in « Il Mulino », 40, 1955, pp. 99-133; M. VIGLIETTI, *Le prove oggettive,* in « Orientamenti Pedagogici », I, 5, 1954, pp. 476-490; A. VISALBERGHI, *Misurazione e valutazione del processo educativo,* Milano, Edizioni di Comunità, 1955, pp. 135; classica è l'opera di W. Mc CALL, *Measurement,* New York, Macmillan, 1939, pp. 535; un buon manuale repertorio è quello di A. M. JORDAN, *Measurement in Education,* New York, Mc Graw Hill, 1953, pp. 533; in Inghilterra si sono distinti: P. W. BALLARD, *The New Examiner,* University of London Press, 1949, pp. 269; SCHONELL F. J. and SCHONELL F. E., *Diagnostic and Attainment Tests,* Edimburgo, Oliver and Boyd, 1952, pp. 37-174; C. BURT, *Mental and Scholastic Tests,* London, Staples Press, 1947 (III ediz.), pp. 460; una raccolta di reattivi francesi di rendimento si trova in A. FERRÉ, *Les Tests à l'école,* Paris, Bourrelier, 1950, pp. 187.

Naturalmente le prove costruite in ambiente straniero vanno seriamente studiate e modificate per un adeguato adattamento a scuole di diversa mentalità e cultura.

[46] Per più approfondite considerazioni sulla questione, cfr. L. CALONGHI, *Tests ed esperimenti,* Torino, P.A.S., 1956, pp. 177-211.

[47] Cfr. Indicazioni pratiche sono ampiamente presentate in: *Sussidi per la valutazione scolastica,* Zürich, PAS-Verlag, 1961, pp. 87-131.

sibile metter alla portata persino dei singoli insegnanti le conoscenze e gli ausili statistici necessari, senza notevole aggravio di lavoro.

2. L'uso di *scale di produzione e di giudizio.* Visto che in molti casi il disaccordo si manifesta tra il prodotto scolastico e il simbolo o voto scelto a rappresentarlo, si è pensato di far scegliere da un congruo numero di giudici competenti e con determinati accorgimenti statistici i lavori che erano comunemente considerati medi, inferiori, buoni, eccellenti, ecc., per fornire agli Insegnanti uno o vari esemplari pratici di un determinato voto. Queste scale erano state studiate soprattutto per la scuola elementare ed avevano avuto alterna fortuna in vari Paesi. Accanto alle scale di produzione erano state usate anche nell'ambito scolastico delle scale di giudizio (*rating scales*).

3. Una soluzione comprensiva può essere lo *stabilire per ogni gruppo di materie un profilo composto dalle voci ritenute essenziali.*

In questo modo per ogni allievo si avrebbe una scheda su cui sono indicate le voci in cui è analizzabile la valutazione della formazione artistica, di quella letteraria, ecc.

I vari lavori degli allievi invece di ricevere un voto verrebbero valutati da questi punti di vista e si verrebbe così a vedere, dopo un certo tempo, le attitudini e le deficienze di un alunno consentendo di disporre di indicazioni più precise per un giudizio di orientamento e per una azione formativa.

Perchè nell'ambito di ogni voce del profilo di valutazione ci sia accordo sui lavori che presentano quella determinata qualità in grado insufficiente, o medio, o eccellente, gli Insegnanti delle classi di osservazione potrebbero accordarsi a scegliere una serie di lavori paradigma, in modo da poter parlare un linguaggio comune.

Le esperienze da noi precedentemente condotte sembrano dire che questo sistema di valutazione può riuscire solo se le voci del profilo sono scelte in maniera aderente alla realtà in cui il professore vive e sono accuratamente e concretamente definite.

4. Per consentire all'alunno con maggiore sicurezza di muoversi tra le conoscenze assimilate, di dare prova di iniziativa, di saper scegliere ed esprimere tutto quello che è necessario in maniera essenziale, convincente e precisa si può ricorrere all'*impiego dei saggi,* tenendo presente quanto è stato detto in proposito.

5. Parlando di un controllo del profitto vanno forse citate anche le *prove dette diagnostiche* perchè cercano di individuare le deficienze che sono legate a situazioni intellettuali passeggere, o a difetti dell'apprendimento, a metodi di spiegazione poco consoni alla mentalità dell'alunno o, infine, a delle negligenze e a dei difetti nel metodo di lavoro adottato dall'alunno, così da compromettere l'esattezza, la rapidità del risultato, comunque da costituire un qualcosa di meno sicuro e di meno pratico.

Abbiamo illustrato altrove il possibile uso di queste prove in aritmetica e le indicazioni che esse possono fornire circa i singoli individui come anche sui procedimenti didattici usati dall'insegnante.[48]

---

[48] Cfr. L. CALONGHI, *La ricerca sistematica delle difficoltà scolastiche,* in « Orientamenti Pedagogici », IV, 2, 1957, pp. 175-202.

2. SCUOLA E ORIENTAMENTO

Come s'è detto all'inizio, quella dell'educatore deve essere opera di guida e 50
quindi comporta, oltre che una informazione scrupolosa ed obiettiva, un giudizio dato anche in relazione al dover essere della personalità, alle sue capacità di servizio verso la verità ed il bene.

Quest'opera non va confusa con il semplice giudizio di orientamento dato dagli Uffici appositi. Questi potranno dare un apporto tecnicamente preciso alla conoscenza delle possibilità dell'alunno ma suppongono, come bene ha sostenuto il P. Gemelli,[49] l'opera della scuola.

L'Insegnante deve cercar di conoscere dell'alunno a lui affidato le possibilità, di svilupparne le tendenze più spiccate, di controbilanciarne eventuali unilateralità e disarmonie, dovrà fare in modo che ogni alunno cresca secondo la sua vocazione personale, riesca a realizzare se stesso. Non può considerare il giovane a lui affidato come un uomo formato cui si segnalino le eventuali controindicazioni e la sfera di attività più accessibile o confacente.

Dovrà perciò preoccuparsi di conoscere il potere formativo delle varie materie e come vadano insegnate perchè siano in grado di avere gli effetti desiderati.

La psicologia delle materie scolastiche è solo ai suoi inizi e si è messa (per effetto del prevalente contributo americano) su una strada di ricerca di meccanismi piuttosto estrinseci inerenti all'apprendimento delle nozioni, più che allo studio dell'effetto formativo profondo sulla mentalità e la personalità. In questo settore esistono rari studi come quelli di Castiello oppure buoni libri frutto di una esperienza avveduta e vissuta, ma empirica.[50]

In un secondo tempo quest'opera di orientamento dovrà tener conto delle attitudini richieste nei vari tipi di scuola e nelle varie professioni. Anche in questo campo l'analisi delle attitudini richieste dalle varie scuole e professioni non è sostanzialmente cosa fatta ancora, tuttavia sono già emersi utili indicazioni metodologiche, atte se non altro a incriminare certi pregiudizi o partiti presi.[51]

3. CASI INDIVIDUALI E CLINICI

L'opera di orientamento o di promozione positiva delle possibilità dell'alunno 51
a volte deve supporre o affiancarsi con un'opera di ricupero sia nel campo didattico che in quello educativo.

---

[49] A. GEMELLI, *L'orientamento professionale dei giovani nelle scuole,* II ediz., Milano, Vita e Pensiero, 1947, pp. 186.

[50] J. CASTIELLO, *Geistesformung,* Berlino, 1928 (trad. in spagnolo da P. Zuloaga, Mexico, ed. Jus, 1944, pp. 250).

Circa « l'insegnamento educativo » di certe materie si può consultare, ad esempio: ZADOUNAISKY G., *Les sciences physico-mathématiques dans l'enseignement,* Paris, Presses Universitaires de France, 1954, pp. 142 e PERRET J., *Latin et culture,* Bruges, Desclée, s. d., pp. 247.

[51] Una trattazione adeguata del problema dell'orientamento è presentata, nel I vol. di questo manuale, da G. Lutte.

Al livello della scuola elementare sono previste delle classi differenziali per le deficienze temporanee e classi speciali per i casi d'insufficienza più accentuati. In tutti i tipi di scuola si presentano però casi di alunni aventi particolari difficoltà su questo o quel punto del programma per assenze sopravvenute. Per questi casi s'impone un'opera di diagnosi rapida, sistematica dopo ogni unità di materia che consenta d'individuare la deficienza e di porvi rimedio. Per facilitare all'Insegnante questo compito sono state preparate delle prove dette diagnostiche e una serie di schede di ricupero che facilitano il lavoro individuale oltre che la diagnosi sistematica.[52]

Certi casi d'insuccesso scolastico hanno delle radici più profonde e non si spiegano interamente con semplici difficoltà più o meno estese nell'apprendimento. Fattori di carattere intellettuale generale, affettivo, ambientale ecc., possono intervenire in varia misura. L'Insegnante non potrà risolvere il caso da solo: potrà segnalarlo ad un Centro Medico-psicopedagogico dove un gruppo di specialisti (comprendente abitualmente un medico, un psicologo, un assistente sociale e qualche volta anche un educatore) studierà analiticamente i vari aspetti del problema per discuterne in una seduta di sintesi, dando in seguito ai genitori, agli Insegnanti le indicazioni da seguire se l'alunno è giudicato recuperabile anche nell'ambiente in cui si trova al momento della diagnosi.

Per gli Insegnanti sarebbe di grande utilità conoscere i principali disturbi e le deviazioni più importanti della norma per poterle segnalare ai Centri specializzati.

In altra parte del presente volume a cura di M. Gutiérrez vengono fornite le informazioni qui auspicate.

4. CONTROLLO DEL PROFITTO E DIDATTICA

52 L'esame è inseparabile sia di fatto che di diritto dall'azione didattica e da quella educativa.

Di fatto l'esperienza confermata da numerose ed esplicite ricerche, dice che tra ordinamento didattico ed esami vi è interazione e che, in particolare, la maniera di concepire gli esami può avere un influsso determinante sulla valutazione e l'impostazione dell'organizzazione scolastica, specie se all'esito negli esami è connesso anche un valore legale.

In ogni efficiente concezione dell'azione educativo-didattica il controllo deve essere parte integrante di quest'ultima in quanto l'educatore deve continuamente (ma in particolare al termine di certe fasi tipiche della sua azione) chiedersi se la medesima è veramente stimolante di quelle attività che consentiranno all'educando di giungere allo sviluppo delle sue possibilità di persona umana (scopo di ogni educazione autentica).

Un controllo adeguato del profitto non serve quindi solo per adeguare la nostra

---

[52] Per avere un'idea di queste prove si può vedere, per quanto riguarda una parte del programma elementare di aritmetica: L. CALONGHI, *Prove diagnostiche e schede di ricupero,* Zürich, Pas-Verlag AG, 2 voll., 1962.

Su tutto l'argomento si veda R. ZAVALLONI, *La psicologia clinica nello studio del ragazzo,* Milano, Vita e Pensiero, 1957, pp. 475.

azione all'alunno, ma può diventare un giudizio sulla opportunità e l'efficienza dei metodi didattico-educativi.

L'uso di strumenti anche scientificamente validi potrà consentire dei confronti e delle generalizzazioni malagevoli diversamente, e sarà un mezzo per mettere in vista le lacune dell'insegnamento e uno stimolo quindi verso un sempre maggiore progresso didattico. Le nuove tecniche, in quanto consentono rapidamente un sondaggio efficiente della formazione dell'alunno, saranno un buon mezzo per giudicare continuamente delle reazioni portate dal nostro insegnamento e di conseguenza questi strumenti di valutazione dell'alunno saranno anche un mezzo per giudicare noi stessi e il nostro stile educativo e saranno quindi causa di progresso oltre che nell'educando anche nell'educatore.

Lo studio dei concetti fondamentali che debbono presiedere alla valutazione del progresso dell'alunno e dei procedimenti e strumenti attraverso cui questo si realizza non può far dimenticare che il problema dell'esame non può essere risolto al di fuori della considerazione di chi se ne deve servire, cioè dell'esaminatore, perchè senza la persona formata che la sappia usare ogni tecnica può essere resa inservibile. Ovviamente l'esaminatore dovrà avere chiare in mente le mète educative da assumere come criteri di giudizio e la metodica da seguire per un accertamento adeguato, ma soprattutto dovrà esercitare un controllo continuo sullo spirito che lo anima e sull'azione che conduce per conservare all'esame il carattere di rapporto interpersonale che gli è essenziale.

SEZIONE SECONDA

ELABORAZIONE STATISTICA DEI RISULTATI

53 Gli esperimenti di cui abbiamo precedentemente parlato ci possono fornire una massa di dati difficile ad interpretare direttamente.

In via generale si può dire che la statistica può riuscire un buon strumento per raccogliere, presentare, organizzare, analizzare e interpretare i dati numerici provenienti dalle nostre misurazioni e dai nostri esperimenti.

Per mezzo di un grafico, di curve, di medie, di misure di variabilità, di correlazioni, ecc., si possono abbracciare con un colpo d'occhio fenomeni complicati che non potremmo avere davanti in maniera così evidente, se non si facesse uso della statistica.

Mentre si può anche ignorare il *procedimento* psicologico seguito per farsi una determinata « impressione » riguardo ad una serie di fatti, con la conseguenza di non poter sempre distinguere tra l'impressione ben fondata e quella che non lo è, e di non poterlo dimostrare ad altri che vogliano arrivare alla stessa costatazione, usando del procedimento statistico è possibile conoscere la strada percorsa per arrivare ad un certo risultato globale e giudicare dei presupposti e della legittimità della medesima. Se si dovesse, ad esempio, giudicare della differenza di livello tra due classi si potrebbe usare il procedimento statistico che dice quando le differenze tra due frequenze o tra due % sono significative, con la possibilità di verificare i procedimenti di calcolo usati per giungere al risultato finale e di conoscere le supposizioni che si fanno usando di quei procedimenti.

Inoltre viene offerta la possibilità di vedere l'*attendibilità e i limiti* di sicurezza di un dato ottenuto e di sapere fino a che punto si può estenderlo ad altri soggetti simili a quelli che hanno formato la base dell'esperimento.

Servendosi di procedimenti statistici appositi si può anche precisare, isolare

e valutare l'*azione dei fattori* che sono intervenuti nell'esperimento. L'analisi fattoriale, il calcolo della varianza, il calcolo delle correlazioni servono a questo scopo.

La *presentazione dei procedimenti statistici* sarà fatta in due modi:

1) dando semplicemente le formule finali da usarsi per l'elaborazione dei dati aggiungendo però le condizioni del loro retto uso;

2) dando una descrizione sommaria del procedimento e dei suoi usi.[53]

---

[53] Chi desiderasse una visione manualistica più completa ed ampia potrà consultare: J.-M. FAVERGE, *Méthodes Statistiques en Psychologie appliquée,* Paris, Presses Universitaires de France, vol. I, 1953, p. 106; vol. II, 1954, p. 351, organico e preciso, ma un po' complicato nelle notazioni e nelle presentazioni, per principianti.

J. P. GUILFORD, *Fundamental Statistics in Psychology and Education,* New York, M. Graw Hill, 1950, p. 633; chiaro e robusto.

Manuali italiani non aventi però una considerazione particolare per le scienze psico-pedagogiche sono: M. BOLDRINI, *Statistica, teoria e metodi,* Milano, Giuffré, 1950, pp. 1320.

L. LIVI, *Elementi di statistica,* IX ediz., Padova, CEDAM, 1953, pp. 350.

Hanno uno scopo preciso invece: M. CESA BIANCHI e A. PERUGIA, *Metodi statistici in psicologia,* Firenze, Ed. Univ., 1952, pp. 180. R. LENZI, *Lezioni di statistica per educatori e psicologi,* Milano, Giuffré, 1959, pp. 258.

Capitolo I

Statistica descrittiva

Quando i nostri esperimenti o le nostre misurazioni ci mettessero nella necessità di ordinare una massa di dati, potremmo dare una tabulazione dei medesimi, oppure esprimerne l'andamento graficamente, oppure cercare di sintetizzarli in altro modo; potremmo cioè procedere ad una tabulazione o ad una espressione grafica, o vederne le misure della tendenza centrale e della variabilità.

1. TABULAZIONE DEI DATI

54 Supponiamo che l'applicazione di un reattivo d'intelligenza ad una 1ª media (gli *Otis Self - Administering Tests*) ci abbia dato una serie di risultati individuali come i seguenti:

RISULTATI GREZZI

18	21	22	22	27	23	26	26	32	34	35	37	37	38
38	39	40	40	40	44	48	53	27	23	23	28	31	32
34	44	36	35	51	44	35	34	39	39	37	37	37	

Questi dati possono essere espressi in una tabella di frequenze. Perchè questa diventi espressiva è preferibile raggruppare i dati e poi segnare accanto ad ogni gruppo il numero delle volte (= la frequenza) con cui i dati appartenenti a quel gruppo sono stati incontrati nello spoglio.

Per passare dai dati bruti e sparsi sopraindicati ad una tabella di frequenze si procede in questo modo:

1. Si delimita il campo di variazione (= gamma). La gamma si ottiene facendo la differenza tra il valore massimo e quello minimo assunti dai risultati. In simboli:

$$G = A - B$$

dove:

G = la gamma dei risultati
A = il risultato più alto
B = il risultato più basso.

Nel nostro caso $A = 53$, $B = 18$ e quindi:

$$G = 53 - 18 = 35$$

Il che ci dice: i risultati ottenuti applicando il reattivo di Otis ad una 1ª media, variano per un massimo di 35 punti; il loro campo di variazione è di 35 punti.

2. Quando si conosce la gamma dei risultati la si suddivide in gruppi aventi l'ampiezza da noi voluta. Tali gruppi si chiamano classi. Il numero delle classi varia da 12 a 20 a seconda dell'aderenza ai dati che noi vogliamo mantenere, della quantità di risultati che dobbiamo tabulare, dell'ampiezza della loro gamma.

Data l'esiguità dei nostri dati, derogando alla regola data sopra (che non è tassativa), suddivideremo la nostra gamma in 8 classi.

Avendo una gamma di 35 punti ed avendo intenzione di suddividerla in 8 classi abbiamo preso classi di una estensione pari a $35 : 8 = 4{,}37$, cioè di circa 5 punti ciascuna. Ogni classe avrà quindi l'ampiezza di 5 punti; sottraendo cioè dal limite superiore della classe il punteggio che ne rappresenta il limite inferiore, si otterrà una differenza di 5 punti, nel nostro caso. Accanto ad ogni classe segneremo il numero esprimente la frequenza con cui i risultati compresi in quel gruppo si presentano. Ne risulterà la tavola seguente:

TABULAZIONE DEI RISULTATI

classi		f (frequenze)
50 - 54	II	2
45 - 49	I	1
40 - 44	I IIIII	6
35 - 39	IIIII IIIII IIII	14
30 - 34	I IIIII	6
25 - 29	IIIII	5
20 - 24	I IIIII	6
15 - 19	I	1
		41 = N (numero totale)

La tabulazione dei risultati è stata effettuata così:

Il primo risultato era 18, allora abbiamo segnato una lineetta accanto alla classe 15 - 19 perchè il risultato 18 era compreso tra quei limiti.

Il secondo risultato era 21, ed abbiamo messo una lineetta accanto alla classe 20 - 24 perchè il risultato 21 era compreso entro quei limiti e così di seguito. Finita l'operazione di tabulazione abbiamo contato le lineette poste accanto ad ogni classe e nella colonna delle frequenze (f) assolute abbiamo in-

dicato la frequenza con cui i risultati appartenenti a un certo gruppo si erano presentati. La somma di tali frequenze deve essere uguale al numero totale dei dati (= N).

Resta aperta una questione: come definire i limiti delle classi? La risposta non è unica perchè diverso può essere il senso che si vuol dare ad una cifra. Per noi dire 7, ad esempio, vuol dire una cifra che va dal 6,5 al 7,5 (cioè per noi i limiti di una cifra sono dati dall'aggiunta e dalla sottrazione alla medesima di una mezza unità); di conseguenza le cifre che sono poste ai limiti delle classi avranno lo stesso senso e pertanto i limiti « esatti » della classe 20 - 24 saranno per noi: 19,5 - 24,5 appunto perchè le due cifre poste agli estremi sono intese rispettivamente come:

$$20 = 19{,}5 - 20.5 \qquad \text{e} \qquad 24 = 23{,}5 - 24{,}5$$

Per brevità e comodità si può sottintendere questa clausola e scrivere come abbiamo scritto, che il limite di una classe è (verso il basso) 20 (mentre è 19,5) e il limite verso l'alto è 24 (mentre è 24,5).[54]

2. RAPPRESENTAZIONE GRAFICA DELLE FREQUENZE [55]

55 Per facilitare un primo esame dei risultati conviene rappresentarli graficamente. A questo scopo si può ricorrere a coordinate cartesiane ortogonali.

Consideriamo in un piano due rette perpendicolari che si incontrano in un punto O (fig. 3).

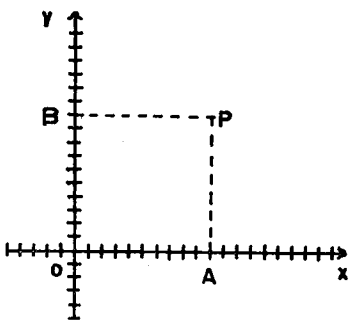


FIG. 3.

[54] La differenza tra il limite superiore di una classe e il limite inferiore della medesima, ci esprime l'*ampiezza* della classe stessa, mentre la differenza tra i valori centrali di classi adiacenti è detta *intervallo di classe*. Quando le classi sono di ampiezza costante, questa coincide numericamente con l'Intervallo di Classe (=*I. C.*).

[55] Per una trattazione completa e approfondita dell'argomento si può vedere: F. PERONI, *Corso di rappresentazioni statistiche*, II ediz., Roma, Veschi, 1953, pp. 375.

Stabiliamo per ciascuna retta un segmento come unità di misura e, su entrambe le rette, un verso positivo. Abbiamo così introdotto un sistema di assi cartesiani ortogonali. La retta orizzontale si chiama asse delle ascisse (brevemente asse x) e la verticale asse delle ordinate (asse y). Il punto d'incontro è detto origine degli assi. I due assi x e y dividono il piano in quattro parti (quadranti). Nelle ricerche statistiche viene usato, di solito, il primo. Sia ora P un punto del piano. Conducendo da P le parallele agli assi si ottengono su questi i segmenti A O ed O B le cui misure rappresentano le distanze del punto P rispettivamente dall'asse y e dall'asse x.

Viceversa, se la distanza di P dall'asse y è O A e quella dall'asse x è O B, conducendo per A e B le parallele agli assi, queste si incontrano proprio in P.

Un punto del piano è quindi perfettamente individuato quando sia nota la sua posizione rispetto agli assi.

La rappresentazione grafica dei dati statistici è basata su tale principio. Senza addentrarci in altre considerazioni teoriche daremo qualche pratico esempio di applicazione.

L'Istogramma e il Poligono delle frequenze. Con riferimento alla tavola di 56
frequenze data prima si può tracciare il seguente grafico a colonne (o istogramma):

ISTOGRAMMA

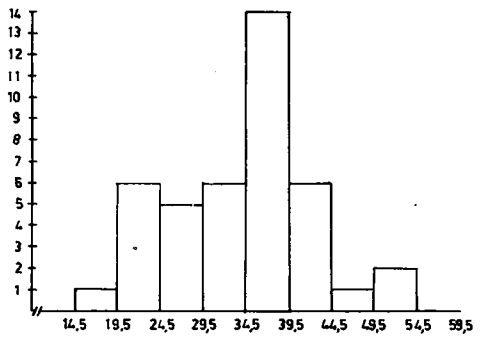


FIG. 4.

Nella costruzione di questo grafico si è proceduto nella maniera seguente:

1. Si è presa un'ascissa della lunghezza conveniente per i nostri scopi. Su questa ascissa si sono riportate le ampiezze di classe (ad intervalli uguali perchè l'ampiezza è costantemente uguale a 5), avendo l'avvertenza di riportarne una in più, che resterà vuota, sia al principio che alla fine dell'ascissa.

Delle classi si sono segnati i limiti estremi « esatti » (14,5 - 19,5 - 24,5 - 29,5...).

2. Si è presa un'ordinata di una lunghezza pari ai ¾ dell'ascissa (è una norma grafica non assoluta che si può arrotondare a seconda delle convenienze).

Su questa ordinata abbiamo allineato le frequenze a intervalli regolari.

3. Consultando poi la tavola di frequenze si alzeranno, dalla base di ogni classe posta sull'ascissa, delle colonne proporzionali alle frequenze indicate dalla tavola, e si avrà così l'istogramma voluto.

Dando un'occhiata al grafico ci si può fare un'idea dell'andamento dei risultati e vedere dove hanno la tendenza ad accumularsi.

Per costituire un poligono di frequenze basta segnare sull'ascissa i punti di mezzo delle classi ed elevare poi dai punti così segnati non una colonna, ma una linea la cui altezza è proporzionale alle frequenze ottenute in quella classe. Se si dovessero esprimere i dati della tabella n. 1 in un poligono di frequenze, si potrebbero disporre così:

Classi	PUNTI DI MEZZO DELLE CLASSI	*f*
50 - 54	52	2
45 - 49	47	1
40 - 44	42	6
35 - 39	37	14
30 - 34	32	6
25 - 29	27	5
20 - 24	22	6
15 - 19	17	1

Partendo da questi dati si può costruire seguendo le norme sopra indicate il seguente poligono di frequenze:

POLIGONO DI FREQUENZE

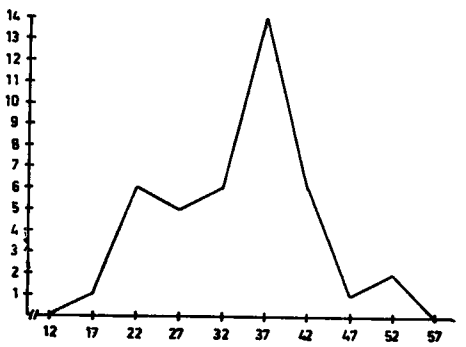


FIG. 5.

Il rapporto tra poligono ed istogramma è dato dal seguente grafico che li mostra sovrapposti:

ISTOGRAMMA E POLIGONO SOVRAPPOSTI

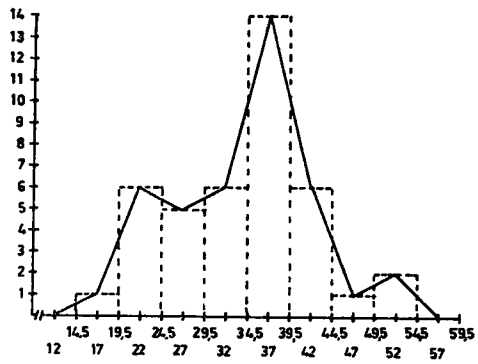


FIG. 6.

La tabulazione dei risultati e la loro rappresentazione in un grafico dà un'idea del come si distribuiscono i risultati.

Supponiamo ad esempio che un Insegnante esprimendo graficamente i voti di due prove (A e B) abbia ottenuto queste distribuzioni:

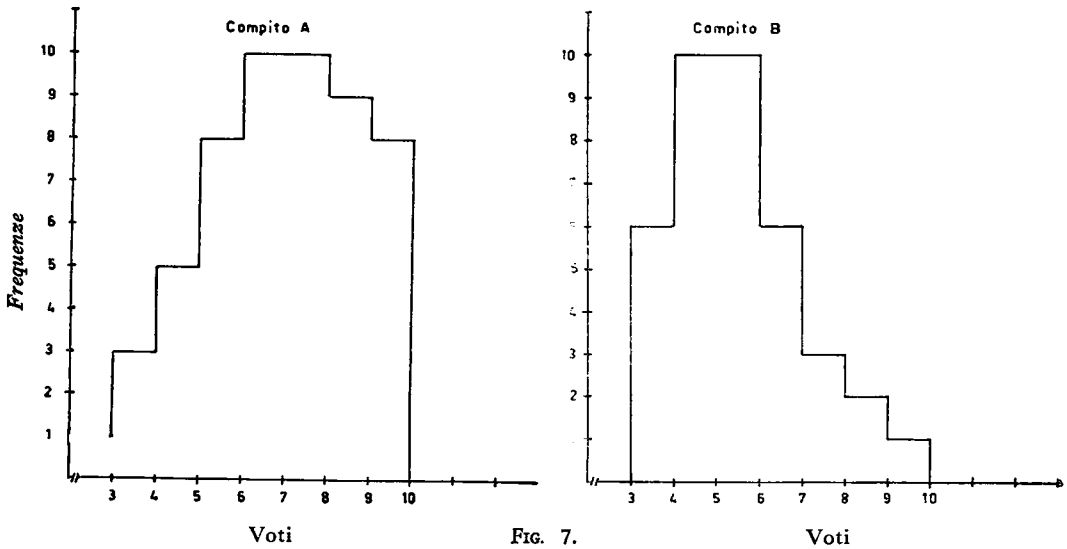


FIG. 7.

Si nota che i risultati delle prove hanno tendenze opposte: nella prova *A* sono più numerosi i risultati sopra la sufficienza, mentre nella *B* s'avvera il contrario.

Qualora la prova oggettiva applicata sia di difficoltà conosciuta come media si può concludere circa il livello d'apprendimento nella classe; nel caso opposto (quando cioè consti per altra via il grado di apprendimento o di esercizio) si può giudicare della gradualità della prova.

3. MISURE DELLA TENDENZA CENTRALE

57 Nei paragrafi precedenti abbiamo parlato della maniera di esprimere con tabelle o graficamente la distribuzione dei dati lungo la gamma, a partire cioè dal punteggio più basso fino al più alto.

Ci interessa ora conoscere verso quale punto della gamma tendono a concentrarsi i nostri risultati in modo da poter dire: se si dovesse esprimere con una sola cifra l'andamento dei punteggi ottenuti applicando l'Otis, la cifra che meglio li rappresenta tutti è...

Le misure della tendenza centrale hanno appunto lo scopo di dire l'andamento globale dei dati, il loro livello in genere, la loro fisionomia complessivamente presi. Noi considereremo: la Moda, la Mediana e la Media aritmetica.

La Moda (*Mo.*).

La moda può essere definita empiricamente come il risultato che ha un maggior numero di frequenze. Nella distribuzione citata sopra, la Moda sarebbe il punto di mezzo della classe che ha il maggior numero di frequenze, cioè sarebbe il punteggio 37 (punto di mezzo della classe 35 - 39, avente 14 frequenze).

La mediana (*o valore mediano, o valore centrale: Md.*).

Per conoscere il valore mediano di una classe che abbia subíto un test qualunque, si debbono disporre i protocolli del *test* in ordine di grandezza: dal voto più basso a quello più alto. Poi si sceglie, nella serie così costituita, il protocollo che abbia un ugual numero di risultati superiori a sè e un ugual numero inferiori a sè: il valore segnato su quel protocollo è il valore mediano cercato.

a) Supponiamo di avere un numero dispari di risultati, ad es.: 3, 5, 6, 7, 2, 8, 1. Per trovare la mediana dovremmo:

1) metterli in ordine di grandezza dal più basso al più alto, così: 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8;

2) scegliere nella serie il protocollo che si trova al posto quattro perchè ha 3 protocolli inferiori a sè e ne ha altri 3 superiori a sè ed è quindi equidistante dai due estremi: è la mediana cercata.

Per trovare il valore centrale della serie disposta per ordine di grandezza abbiamo usato questa formula: $\frac{N+1}{2}$ cioè il Numero dei protocolli + 1, diviso per due (= 4 nel nostro caso); il che vale a dire che il protocollo centrale si trova al posto 4° della serie. E il risultato è 5.

b) Se il numero dei protocolli *fosse pari,* il valore mediano verrebbe trovato così:

1) mettendo i protocolli per ordine di grandezza, al solito;

2) assumendo come valore mediano il valore che si trova « al confine » tra i due valori centrali della serie (dato dalla loro semisomma); così se abbiamo gli otto risultati: 5, 6, 8, 9, 11, 12, 14, 15, la mediana è rappresentata dal valore 10.

Come appare da questo esempio il valore mediano può non corrispondere ad alcuno dei dati effettivi.

Non tratteremo casi più complicati che si troveranno nei manuali specializzati. Accenneremo più avanti (pag. 96) ad un metodo grafico per il calcolo della Md.

La media aritmetica (*Ma*).

I tipi di media possono essere vari, ma noi ci occuperemo solo della Media Aritmetica (= Ma) perchè ciò è praticamente sufficiente al nostro scopo.[56]

La media aritmetica *si ottiene* facendo la somma di tutti i risultati e dividendo poi questa somma per il loro numero. La formula per calcolare la media aritmetica sarebbe quindi:

$$Ma = \frac{S\,X}{N}$$

in cui:

S = somma

X = è il simbolo che rappresenta i singoli risultati

N = il numero degli allievi che costituiscono il gruppo e di cui si sono sommati i risultati individuali (gli X).

Es. Si voglia la media dei seguenti dieci voti: 6, 5, 5, 4, 7, 6, 6, 8, 5, 3. Applicando la formula precedente:

$$Ma = \frac{6+5+5+4+7+6+6+8+5+3}{10} = 5{,}5$$

[56] Una trattazione completa, ma specializzata, si troverà in C. GINI, *Le Medie,* Torino, UTET, 1958, pp. 512.

Il calcolo della media aritmetica *quando i dati siano raggruppati* in una tavola di frequenze può essere condotto nel seguente modo (pratico, ma approssimato): si sceglie una Media provvisoria (*Mo*) e si apporta una correzione (*ci*) che permette di giungere alla media reale.

Scegliendo la media provvisoria si veda di prendere il punto di mezzo di una delle classi usate nella tabulazione e preferibilmente il punto che si trovi verso il centro della distribuzione (oppure il punto di mezzo della classe che presenta il maggior numero di frequenze). La tabella seguente riporta sinteticamente il procedimento da seguire.

Calcolo della M. A. con dati raggruppati

Classi	*f*	*d*	*fd*
50-54	2	4	8
45-49	1	3	3
40-44	6	2	12
35-39	14	1	14
30-34	6	0	
25-29	5	— 1	— 5
20-24	6	— 2	— 12
15-19	1	— 3	— 3
			+ 37
			— 20
$Sfd = 37 + (-20) = 37 - 20 = 17$			$Sfd = 17$

Quindi:

$$M.\,A. = M_0 + ci$$

$$M_0 = 32;\ i = I.\,C. = 5;\ c = \frac{Sfd}{N};$$

$$ci = \frac{Sfd}{N} . I.\,C. = \frac{17}{41} . 5 = 2{,}07$$

$$M.\,A. = (M_0 + ci) = 32 + 2{,}07 = 34{,}07.$$

Spieghiamo brevemente i passaggi necessari:

1. Disporre i risultati ottenuti in una tavola di frequenze.

2. Scegliere come media il punto di mezzo di una delle classi, badando che sia una classe posta verso il centro della distribuzione.

3. nella colonna *d* segnare il numero di intervalli di classe che separano il punto centrale della classe da quello scelto come media. Le deviazioni sono indicate in unità di *I. C.* Cioè per ogni classe si indica quante volte l'*I. C.* dista dalla media scelta, tenendo conto del segno. Così, se consideriamo il punto medio della classe 45 - 49 cioè 47, esso dista 15 punti da 32, cioè 3 volte l'*I. C.* (che è di 5 punti).

4. Moltiplicare ogni deviazione della colonna (d) per la frequenza (f) che le corrisponde. La ragione di questa moltiplicazione è che ogni deviazione viene così « ponderata » col numero delle frequenze corrispondenti.

5. Fare la somma algebrica (= tenendo conto dei segni) degli (fd) e dividerla per *N* (il numero dei punteggi); moltiplicare il risultato per l'*I. C.* (che nel nostro caso coincide con l'ampiezza 5).

6. Addizionare algebricamente alla media da noi inizialmente scelta, la correzione (ci) calcolata al n. precedente:

$$Mo + ci = 32 + 2{,}07$$

Uso delle misure della tendenza centrale.

Quando la nostra distribuzione non abbia delle perturbazioni e di conseguenza quando tutti i dati possano essere trattati alla stessa stregua, è preferibile usare la media (per conoscere la tendenza centrale dei nostri dati). Parlando di perturbazioni nella distribuzione vogliamo alludere a quei risultati abnormi che si possono verificare a volte tra gli allievi peggiori o tra i migliori. In una classe non troppo numerosa può darsi ci siano due ragazzi intelligenti che si aggiudicano dei punteggi notevolmente superiori a quelli dei loro compagni e fanno quindi alzare la media di tutta la classe facendole raggiungere un livello che in realtà non ha. Ci potrebbero essere anche un paio di soggetti che hanno preso zero nella prova oggettiva o nel *test* e quindi abbassano tutta la media della classe. La Media tien conto nella stessa misura di tutti i risultati e quindi anche di questi risultati abnormi, falsando l'aspetto delle cose. Conviene allora far uso della mediana, la quale trascura l'entità dei punteggi che si trovano agli estremi per tener conto solo del punteggio che occupa il punto di mezzo dei dati messi in ordine di grandezza. La mediana ha anche il vantaggio di poter essere calcolata molto più rapidamente. Per questa sua proprietà può essere *anche* usata quando si desidera avere un'indicazione rapida sulla tendenza centrale dei dati. Se le distribuzioni sono però costituite da soggetti non numerosi il divario tra Media e Mediana può essere sensibile.

La moda (calcolata empiricamente come il risultato che si presenta più frequentemente) serve per darci un'indicazione sommaria su quello che è il risultato tipico o più comune e non può certo essere adottata per confronti precisi o per trarne conclusioni d'importanza.

4. MISURE DI VARIABILITÀ

Supponiamo di avere due classi con i seguenti risultati ottenuti dagli al- 58
lievi di entrambe le classi nello stesso *test* di intelligenza:

Classe A:	10	2	5	3	5	Media: 5
Classe B:	5	5	5	5	5	Media: 5

Le medie delle due classi sono uguali. Dal momento che la media può considerarsi il riassunto dei risultati della classe si dovrebbe concludere che le classi sono uguali. Guardando i risultati individuali vediamo invece che mentre una classe ha tutti allievi medi, l'altra ne ha 2 medi, 1 molto buono e 2 scadenti.

Le misure della tendenza centrale non bastano: dobbiamo avere anche un indice delle variazioni dei risultati dei singoli attorno alla media per farci una idea completa del nostro gruppo, dobbiamo misurare la variabilità dei nostri dati, la loro dispersione media sulla gamma.

Ci sono diverse misure di variabilità; prenderemo in considerazione quella che è la più usata perchè gode di maggiori doti di precisione e di stabilità: la deviazione tipo o deviazione quadratica media.[57]

Supponendo di voler calcolare il sigma dei risultati della classe A, dovremmo procedere così:

1) trovare la media dei risultati di quella classe. Nel nostro caso $Ma = 5$;

2) trovare le differenze che esistono tra i singoli risultati e la media della classe.

Nel nostro caso le differenze sono:

$$\begin{aligned} 10 - 5 &= 5 \\ 2 - 5 &= -3 \\ 5 - 5 &= 0 \\ 3 - 5 &= -2 \\ 5 - 5 &= 0 \end{aligned}$$

3) elevare al quadrato le differenze così ottenute e sommarle:

$$(5)^2 + (-3)^2 + (-2)^2 = 25 + 9 + 4 = 38$$

4) dividere la somma così ottenuta per N cioè per il numero dei soggetti:

$$38 : 5 = 7{,}60$$

5) estrarre la radice quadrata del risultato ottenuto:

$$\sqrt{7{,}60} = 2{,}76$$

Possiamo concludere che il sigma (o scarto quadratico medio dalla media aritmetica) è di 2,76 punti: le oscillazioni attorno alla media non raggiungono in media 3 punti. Il sigma è quindi la misura di variabilità che esprime il te-

---

[57] La deviazione tipo è simboleggiata sovente con *S. D.* (= standard deviation). Quando viene usata per designare la variabilità di un'intera popolazione statistica, è simboleggiata con un sigma minuscolo σ, mentre quando designa l'estimazione della variabilità della popolazione fatta a partire dalla variabilità di un campione della medesima, è simboleggiata con una esse minuscola (s). Noi useremo ordinariamente la lettera greca o la sua denominazione (sigma).

nore medio delle oscillazioni dei singoli punteggi attorno alla loro media aritmetica.

Se volessimo racchiudere i calcoli indicati sopra in una formula potremmo scrivere:

$$\sigma = \sqrt{\frac{S(X-M)^2}{N}}$$

in cui:

σ = la misura di variabilità che stiamo cercando.

S = *somma* delle deviazioni dalla media.

$(X - M)^2$ = le deviazioni dei singoli punteggi dalla media elevate al quadrato.

N = il numero dei soggetti che facevano parte di quella classe o gruppo.

La formula da noi presentata offre uno dei modi per calcolare la variabilità dei dati individuali attorno alla media e serve per dare una descrizione più completa della classe perchè non ci dice solo il livello generale, ma aggiunge come i singoli risultati si comportino rispetto a questo livello generale dato dalla media.

Quando si deve *calcolare il sigma a partire da una distribuzione di frequenze,* senza dover calcolare prima la Media, si può procedere in maniera analoga a quella usata per calcolar la *Ma* a partire da una media opinata.

Ecco il calcolo del sigma sulla distribuzione da noi presa altre volte come esempio:

Calcolo del sigma col metodo rapido

Classi	*f*	*d*	*fd*	fd^2
50-54	2	4	8	32
45-49	1	3	3	9
40-44	6	2	12	24
35-39	14	1	14	14
30-34	6	0		
25-29	5	— 1	— 5	5
20-24	6	— 2	— 12	24
15-19	1	— 3	— 3	9
	$Sf = 41$		+ 37	$117 = Sfd^2;$
			— 20	
			17	

$Sfd = 37 - 20 = 17.$

$$i = \text{I. C.} = 5;$$

$$c^2 = \left(\frac{Sfd}{N}\right)^2 = \left(\frac{17}{41}\right)^2 = (0{,}42)^2 = 0{,}18$$

$$\frac{Sfd^2}{N} = \frac{117}{41} = 2{,}85;$$

$$\sigma = \text{I. C.} \sqrt{\frac{Sfd^2}{N} - c^2} = \text{I. C.} \sqrt{\frac{Sfd^2}{N} - \left(\frac{Sfd}{N}\right)^2}$$

$$= 5 \sqrt{\frac{117}{41} - \left(\frac{17}{41}\right)^2} = 5 \sqrt{2{,}85 - 0{,}18} = 8{,}15$$

Nella tabella data sopra quasi tutto è noto dal calcolo della media. L'unica novità è l'elevazione al quadrato delle deviazioni (d), le quali sono poi moltiplicate per le frequenze rispettive (f) e costituiscono i dati che si trovano nella colonna fd^2.

Per calcolare in pratica il sigma nel nostro esempio si procede così:

1) Si trova Sfd^2, che è fornita dalla somma dei dati che si trovano nella colonna fd^2. Nel nostro caso Sfd^2 è uguale a: 117.

2) Questo risultato va diviso per N (= il numero dei soggetti) dato dalla somma delle frequenze assolute (Sf).

$N = Sf = 41$ nel nostro caso. Quindi $\frac{Sfd^2}{N} = 117/41 = 2{,}85$.

3) Si eleva al quadrato la $\frac{Sfd}{N}$. Essendo $Sfd/N = \frac{17}{41}$ si avrà:

$$\left(\frac{Sfd}{N}\right)^2 = \left(\frac{17}{41}\right)^2 = (0{,}42)^2 = 0{,}18.$$

4) Si sottrae 0,18 da 2,85 e si ha 2,67 di cui si estrae la radice quadrata.

5) Si moltiplica il risultato così ottenuto per l'intervallo di classe (nel nostro caso: 5) e si ha il sigma: $1{,}63 \times 5 = 8{,}15$.

L'importanza e le molteplici utilizzazioni di questa misura della variabilità appariranno man mano, a partire dal paragrafo seguente.[58]

---

[58] Una rapida informazione delle elaborazioni statistiche presentate sinora si troverà in: M. DEVERGOTTINI, *Medie, variabilità, rapporti,* Torino, Einaudi, 1957, pp. 88.

Una trattazione specializzata è: F. BRAMBILLA, *Lezioni sulla variabilità statistica,* Milano, La Goliardica, pp. 637.

Altre maniere di misurare la dispersione o variabilità dei risultati sono:

1) l'osservazione della gamma dei risultati (dopo averla calcolata nella maniera prima indicata).

Quando i risultati non sono distribuiti in maniera uniforme la gamma dice ben poco. In una classe potremmo avere dei punteggi ammassati attorno a 30-40 (poniamo) ed averne due altri aberranti pari a 3 ed a 60. La gamma dei punteggi ce li presenterebbe come estendentisi dal 3 al 60 e sarebbe illusoria;

2) lo scarto interquartile è la semidifferenza tra il quartile 3° (= Q3) è il quartile 1° (= Q1). Il Q3 è dato dal punteggio avente sotto di sè 3/4 dei soggetti. Il Q1 è il punteggio avente sotto di sè 1/4 dei candidati.

Ad esempio in una classe di 20 ragazzi 15 conseguono in una prova punteggi inferiori al 56 e 5 punteggi superiori; si può dire che 56 = Q3, in quanto è il punteggio limite che divide la classe in queste 2 parti: 3/4 = 15/20 ottengono punteggi inferiori, mentre 1/4 = 5/20 ottengono punteggi superiori.

Capitolo II

La posizione dei singoli risultati

59 Le misure di variabilità ci dicono il grado medio di dispersione dei risultati attorno alla media e servono a valutare la posizione dei *singoli* punteggi in due modi:

1) confrontando la media delle variazioni con le variazioni singole per concludere che esse sono di valore medio o minimo oppure due volte quello medio, ecc.;

2) calcolando i Quartili, i Decili, i Centili che sono altri procedimenti più o meno raffinati e precisi, utili nel definire la posizione dei singoli risultati.

1. PUNTI TIPICI

Ecco come si può usare del sigma (o delle frazioni di sigma) per valutare le posizioni individuali dei singoli soggetti, i punteggi da essi realizzati.

Trasformazione in punti tipici

Consideriamo un risultato individuale (ad es. 44) ottenuto da un allievo di I media nel reattivo di Otis già più volte citato e paragoniamo questo risultato alla media della classe: esso supera la media di 10 punti circa ($44 - 34{,}07 = 9{,}93$). Una volta conosciuta la deviazione del nostro risultato individuale dalla media, misuriamo questa deviazione con la media quadratica delle deviazioni (il sigma): avremo: $9{,}93 : 8{,}15 = 1{,}2$ cioè il risultato individuale a cui ci interessiamo dista dalla media di una deviazione pari a 1,2 volte la media quadratica delle deviazioni. Ne concluderemo che è un punteggio, una variazione media, comune, che non ha nulla di eccezionale, ma è frequente in quella distribuzione. Potremmo ripetere lo stesso procedimento per tutti i punteggi individuali della distribuzione e giudicarli mettendoli in rapporto con la Media aritmetica per mezzo della media delle deviazioni. Il procedimento sa-

rebbe sempre lo stesso: sottrarre dal punteggio individuale il punteggio medio e dividere il risultato ottenuto per i punti che rappresentano il sigma della distribuzione. Esprimendo la cosa in simboli:

$$z = \frac{X - M}{\text{sigma}}$$

in cui:

X = il risultato individuale
M = la media della distribuzione
z = punto tipico.

Abbiamo in questo modo la formula generale per definire la posizione dei singoli individui di un gruppo o di una classe, rapportandoli, per mezzo del sigma, alla media della medesima. Simili punti di riferimento possono essere usati per lo stesso allievo anche in materie diverse o in reattivi diversi; possono anche servire per confrontare allievi appartenenti a gruppi diversi.

In pratica si procede così:

Supponendo che nelle prove iniziali e finali di un nostro esperimento il rilievo del profitto dei soggetti sia espresso con voti, si deve per prima cosa riunire in gruppi distinti i voti dati da diversi professori nelle varie materie e classi o quelli raccolti da diverse scuole. Si deve insomma riunire in gruppi diversi i voti che si ha ragione di sospettare siano stati dati con criteri diversi. Di ogni gruppo così costituito si calcola la media e il sigma e si procede in seguito alla trasformazione di ogni voto confrontandolo con la media e mettendo la deviazione del voto dalla media in rapporto col sigma, a mezzo della formula data sopra.

Si abbiano, ad esempio, i seguenti voti ottenuti in latino da allievi appartenenti a classi diverse:

Classe A:	8	7	6	6	5	4	($Ma = 6$; $\sigma = 1{,}41$)
Classe B:	9	8	7	6	6	6	($Ma = 7$; $\sigma = 1{,}26$)

(essendo molto piccolo il numero dei dati, per il calcolo del σ è preferibile ricorrere alla formula:

$$\sigma = \sqrt{\frac{S(X-M)^2}{N-1}}$$

dove N è il numero dei dati)

Il confronto diretto dei voti farebbe pensare che l'allievo che ha ottenuto 8 nella classe A sia meno brillante di chi ha ottenuto 9 nella classe B. In realtà la differenza può essere dovuta a fattori molteplici: diverso criterio

adottato dagli Insegnanti, difficoltà della prova variabile da classe a classe, età, ecc.

Per interpretarli con più esattezza riferiamo i voti alle rispettive medie:

$$\text{I}) \quad 8 - 6 = 2$$
$$\text{II}) \quad 9 - 7 = 2$$

Gli scarti risultano uguali.

Non possiamo ancora trarre una conclusione definitiva perchè il confronto è influenzato dalla differente variabilità. Terremo conto anche di questa ricorrendo ai punti tipici, mediante la formula data sopra:

$$z = \frac{8 - 6}{1{,}41} = 1{,}4$$

$$z = \frac{9 - 7}{1{,}26} = 1{,}6$$

I punteggi così ottenuti sono direttamente confrontabili. Il voto 9 ottenuto nella classe B risulta superiore, ma in modo assai modesto, al voto 8 della classe A.

Le differenze sono più evidenti paragonando lo stesso voto 8 nelle due classi:

$$z = \frac{8 - 6}{1{,}41} = 1{,}4$$

$$z = \frac{8 - 7}{1{,}26} = 0{,}8$$

La trasformazione dei voti in punti z offre l'inconveniente di numeri negativi e di frazioni di unità. Per ovviare a queste due cose scomode per i calcoli, si è ricorsi all'espediente di moltiplicare i punti z per una costante e di aggiungerne un'altra al risultato. La formula risulterebbe così modificata:

$$D = k_1 \frac{(X - M)}{\text{sigma}} + k_2$$

in cui:

D = punteggio derivato

k = costante.

Si possono così trasformare i risultati grezzi in punteggi tipici aventi una media e una deviazione in sigma voluta dallo sperimentatore.

Supponiamo che X sia il risultato originariamente ottenuto applicando il reattivo; che X^1 sia il risultato ottenuto dopo la trasformazione del precedente; che M e M^1 siano le medie rispettivamente grezza e fissata dallo sperimentatore; che sigma e sigma^1 siano le due deviazioni tipiche rispettivamente ottenuta nel test e fissata dallo sperimentatore, allora potremo scrivere:

$$\frac{X^1 - M^1}{\text{sigma}^1} = \frac{X - M}{\text{sigma}}$$

e quindi

$$X^1 = \frac{\text{sigma}^1}{\text{sigma}}(X - M) + M^1$$

Questa è la formula comunemente usata per la trasformazione dei punti grezzi in punti tipici aventi media e sigma voluti dal costruttore di norme.

Volendo trasformare i voti riportati nell'esempio in voti aventi media 5 e sigma 1, si procede così:

$$x_1 = \frac{8 - 6}{1{,}41} + 5 = 6{,}4$$

$$x_2 = \frac{9 - 7}{1{,}26} + 5 = 6{,}6$$

Dopo questa trasformazione i voti 6,4 e 6,6 sono legittimamente confrontabili.

Altrettanto può essere fatto con i punteggi dei reattivi.

Supponiamo che un ragazzo dopo essere stato istruito con un certo metodo individualizzato, abbia realizzato questi progressi con due reattivi di italiano applicati entrambi prima e dopo l'esperimento: nel reattivo I è passato da 23 a 30 punti, mentre nel II da 115 a 150. La media del primo reattivo è 25 e il sigma di 4 punti, nell'altro invece la media è 120 e il sigma 25. Senza trasformare i punteggi non è facile sapere in quale dei due reattivi c'è stato maggior progresso. Una prima risposta si può dare misurando il progresso per mezzo dei rispettivi sigma e trasformando il punteggio in punti z. Così:

$$z_1 = \frac{30 - 23}{4} = \frac{7}{4} = 1{,}75; \qquad z_2 = \frac{150 - 115}{25} = \frac{35}{25} = 1{,}4$$

Confrontando i due punti z si vede che nel primo reattivo c'è stato un progresso più accentuato che nel secondo.

Si potrebbe anche trasformare i due punteggi in altri aventi, poniamo, media 50 e sigma 10, usando delle formule date precedentemente.

Punti tipici normalizzati

60 Possiamo rendere ancor più precisa la nostra valutazione tenendo presenti le considerazioni che ora presenteremo brevemente.

Quando abbiamo tracciato l'istogramma che esprimeva graficamente i dati della distribuzione a cui siamo ricorsi abitualmente nei nostri esempi, abbiamo visto che esso assumeva la figura di canne d'organo d'altezza decrescente man mano che ci si spostava dal centro verso i margini superiori o inferiori della distribuzione. Il che vuol dire che le frequenze sono scarse agli estremi e s'infittiscono man mano che ci si avvicina al centro, ai valori medi. Difatti tra i risultati di cui parliamo ci sono due ragazzi che hanno preso dei punteggi compresi nella classe 50 - 54, ma ce ne sono 14 in 35 - 39 che è vicina alla media ($Ma = 34$). La stessa considerazione vale se si passa dalle frequenze estremamente basse a quelle più vicine alla media: nella classe 15 - 19, che raccoglie i punteggi infimi, c'è una sola frequenza, mentre le frequenze aumentano poi, avvicinandosi alla media.

Se noi disponessimo i risultati ottenuti applicando un test a un forte gruppo di allievi, in una tavola di frequenze, troveremmo che i casi di allievi buonis-

Curva di probabilità normale

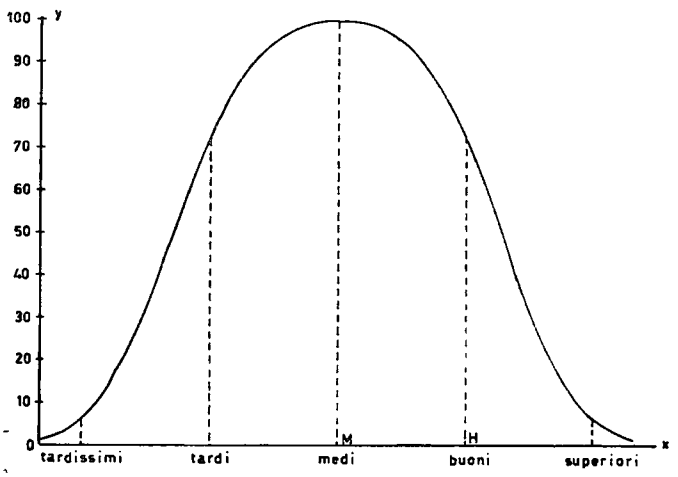


Fig. 8.

simi sono rari e così pure gli allievi molto scadenti, mentre sono relativamente numerosi i casi di allievi che si dispongono attorno alla media.

Se riportassimo sull'ascissa OX tutte le gradazioni di intelligenza partendo dalle intelligenze inferiori e sull'ordinata OY il numero delle frequenze corrispondenti ad ogni grado di intelligenza, troveremmo che gli allievi tardi non sono molti e quindi che l'ordinata rappresentante la loro frequenza è bassa, troveremmo che i casi di ritardo intellettuale meno gravi sono un po' più numerosi dei precedenti, che i ragazzi d'intelligenza media sono i più e che i soggetti d'intelligenza superiore sono rari quanto i ragazzi ritardati. Se esprimessimo graficamente quanto sopra, troveremmo una curva che si avvicina molto a quella disegnata prima, detta curva normale (o curva di Gauss).

Questo vuol dire che la distribuzione dell'intelligenza misurata dagli attuali reattivi segue la curva normale. Anche altre qualità psicopedagogiche seguono la stessa distribuzione.

Non aggiungiamo altri dettagli ma ci limitiamo a dire che se le cose stanno in questo modo quando si studiano le attitudini e i tratti della personalità con i reattivi, possiamo trarne delle utili conclusioni per una valutazione più precisa dei risultati. Potremo cioè applicare alle distribuzioni dei tratti psicopedagogici, le proprietà della distribuzione normale.

Accenneremo ad una proprietà fondamentale di questa distribuzione e quindi anche dei nostri dati.

Nella curva normale le y sono funzioni di x cioè ad ogni valore di x corrisponde un determinato valore di y e viceversa. Se prendiamo sulla x un punto A (l'estremo dei ragazzi superiori), y (la frequenza) avrà una certa dimensione; passando A verso il centro M della distribuzione (verso l'intelligenza media) l'ordinata y andrà gradualmente aumentando man mano che ci avviciniamo al centro. Insomma spostandoci di una *certa* lunghezza MH andando dalla media alla periferia, potremo conoscere anche il numero di frequenze corrispondenti allo spostamento e sapremo dire se il risultato a cui si giunge è più o meno eccezionale. Nel caso dell'intelligenza: se ci spostiamo dalla media verso destra sull'asse delle ascisse di un certo numero di punti, sapremo quanti sono i soggetti capaci di raggiungere questo nuovo punteggio e quindi sapremo se si tratta di un punteggio eccezionale o di un punteggio buono o ancora di un punteggio comunissimo.

In statistica psico-pedagogica si trova opportuno partire dalla media, posta al centro della distribuzione e misurare le distanze dalla media in unità di sigma o deviazione quadratica media. Per esempio se il risultato X di un certo ragazzo è di 35 punti e il sigma è di 5 punti, mentre la media del gruppo è 30 si preferisce dire che il risultato individuale citato supera la media di $+ 1\ \sigma$,

dal momento che 35 supera la media 30 di $+ \frac{5}{5} \sigma$.

Nel caso del reattivo ora citato le distanze sono misurate, di preferenza, così:

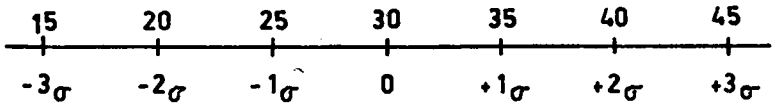


FIG. 9.

A seconda degli spostamenti varierà la frequenza, secondo quanto s'è detto sopra, e quindi anche la percentuale dei casi compresi nell'area posta tra la media e una certa distanza.

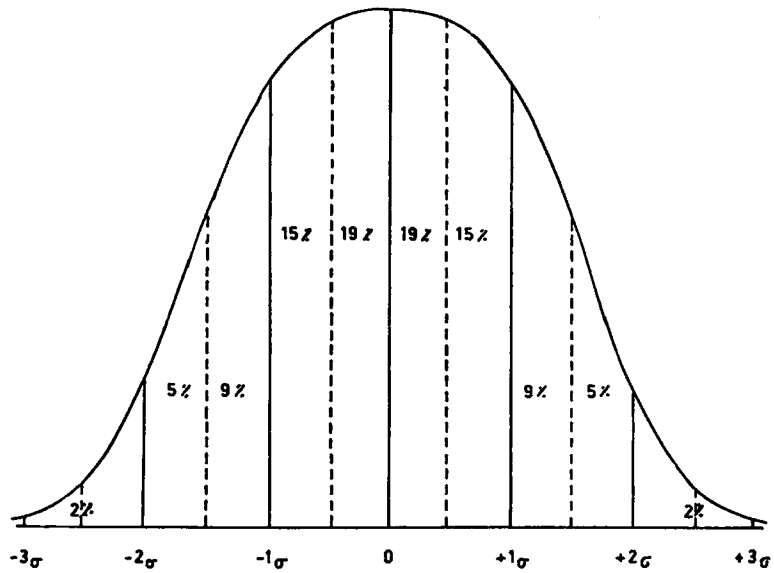


FIG. 10.

In *Appendice* riportiamo la tavola che fornisce, per ogni spostamento dalla media, letto in lunghezza di sigma, il numero dei casi compresi tra la media e il punto d'ascissa indicato dallo spostamento stesso.

In questa tavola le distanze dalla media lungo l'ascissa sono definite secondo la formula:

$$\frac{X - M}{\text{sigma}} = \frac{x}{\text{sigma}} = z$$

cioè in punti tipici.

Accanto a queste distanze in sigma vengon date le percentuali dei casi compresi tra la media e l'ordinata alzata dall'ascissa a quella determinata distanza

in punto z. Riprendiamo il nostro esempio iniziale. La $Ma = 34{,}07$ e il $\sigma = 8{,}5$ Vogliamo esaminare il punteggio 44.

$$\frac{X - M}{\text{sigma}} = \frac{x}{\text{sigma}} = \frac{44 - 34{,}07}{8{,}5} = 1{,}2$$

Il punteggio dista dalla media 1,2 sigma; consultando quindi la colonna x/σ della tavola al punto 1,2 troveremo scritto accanto il numero dei casi che cadono tra la media e una lunghezza di ascissa pari ad 1,2 punti z: 3849 casi su 10.000, cioè 38,49% di tutti i casi appartenenti a questa distribuzione. Il calcolo pratico diretto fornirebbe percentuali un po' diverse: ciò dipende dal fatto che operiamo su un numero limitato di soggetti.

Se volessimo trovare ad esempio il numero dei casi che cadono tra la media e l'ordinata eretta non più alla distanza di 1,2 sigma, ma a quella di un sigma consulteremmo le tavole sotto la colonna x/sigma al punto 1 e troveremmo accanto 3413, perchè in una distribuzione normale il 34% circa dei casi cade tra la media e l'ordinata alzata ad 1 sigma dalla media. Se il punteggio di un soggetto supera la media di 1 sigma, costui avrà un punteggio superiore a quello del 50 + 34 = 84% dei suoi compagni, e sarà superato solo dal 16% circa dei suoi condiscepoli.

Abbiamo detto che il punteggio di quel soggetto risulta superiore all'84% (= 50 + 34) dei casi perchè la media di una distribuzione perfettamente simmetrica avrà 50% dei casi al di sotto e 50% al di sopra di sè. Un ragazzo che ha un punteggio pari alla media è superiore al 50% dei suoi compagni, mentre chi supera col suo punteggio anche 34% dei soggetti superiori alla media, è superiore, oltre che a costoro, anche a coloro che sono inferiori alla media, cioè ha un punteggio superiore a quello ottenuto dal 50 + 34 = 84% dei soggetti appartenenti a quella distribuzione.

Espresse graficamente le cose vanno così, nel caso d'un punteggio che superi la Ma d'un punto z.

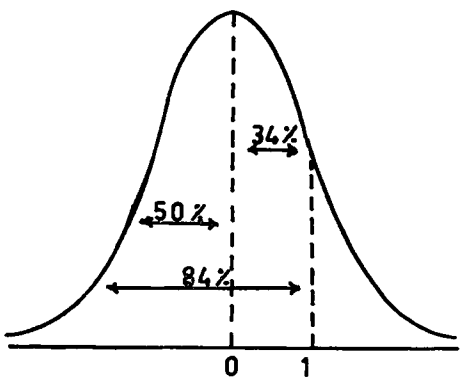


FIG. 11.

Finora abbiamo parlato di risultati superiori alla media. La stessa cosa dovrebbe ripetersi per i punteggi inferiori alla media, dal momento che la distribuzione normale che è alla base dei nostri ragionamenti è perfettamente simmetrica. Se dovessimo trovare il numero di casi che hanno ottenuto un punteggio inferiore a quello che si classifica un punto z sotto la media potremmo consultare le tavole sotto la colonna x/sigma trovando che tra la media e questo punteggio cadono il 34,13% dei casi. Ne concluderemmo che questo punteggio è inferiore a quello ottenuto dal 34,13 + 50% dei casi e superiore a quello ottenuto dal 16% dei soggetti.

Davanti quindi ad ogni risultato ottenuto e facente parte di una distribuzione normale o assimilabile a quella normale, sapremo, usando delle tavole suddette, definire la posizione che un punteggio occupa rispetto agli altri e dire quanti altri soggetti hanno punteggi inferiori o superiori; potremo insomma conoscere la frequenza, l'eccezionalità (sia nel senso della superiorità che in quello dell'inferiorità) di un risultato, conoscere la sua posizione nel gruppo degli altri risultati individuali.

61 Invece di far questa operazione per ogni punteggio, si preferisce costituire delle categorie servendosi della media quadratica delle deviazioni (del sigma) designando poi queste categorie con una denominazione qualitativa che dia loro un significato anche agli occhi di chi non ha familiarità con le nozioni esposte prima.

Nel costituire queste categorie si possono usare criteri diversi ed a seconda dei casi le qualifiche con cui ogni categoria viene contraddistinta assumono significato diverso.

Una delle maniere più usate è la suddivisione dei punteggi in 10 categorie dell'ampiezza di mezzo sigma ciascuna. Questa maniera di classificare è stata proposta da J. P. Guilford, psicologo americano, e permette una sufficiente differenziazione senza andare a sottigliezze eccessive per l'imprecisione delle misure psico-pedagogiche, oltre ad avere il vantaggio di una classificazione vicina a quella in decimi molto in uso negli ambienti scolastici.

I gradini vanno dallo 0 al 10 (limiti compresi) ed hanno come punto medio il 5. Possono essere interpretati come dei voti, ma per renderne più preciso il significato forniamo la tabella seguente, avente nella colonna (*a*) i punti della scala *C;* in quella (*b*) la distanza, espressa in frazioni di sigma, dei limiti dei gradini dalla media, nella (*c*) i punteggi del reattivo supposto di Media 16 e di sigma 4; nella colonna (*d*) una qualifica verbale, in (*e*) la percentuale dei soggetti che ottengono un risultato inferiore a quello volta per volta indicato e in (*f*) la percentuale dei soggetti che hanno ottenuto un voto simile.

TABELLA DEI PUNTI *C*

a	*b*	*c*	*d*	*e*	*f*
gradini scala C	*comprende i punti distanti dalla media*	*punteggi limite nel test X*	*qualifica verbale*	*% soggetti con punt. inferiore*	*% soggetti con stesso punteggio*
10	2,25 - 2,75 sigma	29-32	ottimo	99,9%	1%
9	1.75 - 2,25	26-29	eccellente	96	3
8	1,25 - 1,75	23-26	molto buono	89	7
7	0,75 - 1,25	20-23	buono	77	12
6	0,25 - 0,75	17-20	medio buono	60	17
— 5	attorno alla M.	15-17	medio	40	20
4	— 0,25 - 0,75	12-15	medio scarso	23	17
3	— 0,75 - 1,25	9-12	scarso	11	12
2	— 1,25 - 1,75	6-9	molto scarso	4	7
1	— 1,75 - 2,25	3-6	scadente	1	3
0	— 2,25 - 2,75	0-3	infimo		1

Secondo la tabella precedente, il ragazzo che prende ad es. un punteggio di 27 si situa al gradino « 9 », risolve le prove in maniera eccellente, in maniera cioè da superare il 96% dei suoi compagni, e da essere uguagliato e superato dal 4%. Il punteggio di questo ragazzo dista dalla media due sigma circa (da 1,75 a 2,25). Lo stesso dicasi, analogamente, per gli altri punteggi.

Questi punteggi non stabiliscono una valutazione assoluta, ma semplicemente una graduatoria tra gli allievi esaminati.[59]

Queste o simili categorie possono essere applicate sia all'interpretazione dei *Q. I.* che a quella dei punteggi ottenuti nei tests. Ecco come furono applicate all'interpretazione dei quozienti intellettuali basandosi di solito sulla media e sul sigma dei *Q. I.* ottenuti su un campione numeroso e normalmente distribuito di intelligenze [60] (v. grafico a pagina seguente).

2. QUARTILI, DECILI, CENTILI

Per definire la posizione che un soggetto viene ad occupare realizzando un 62
certo numero di punti si può adottare, oltre quella indicata al numero precedente, un'altra via mirante a dirci il numero d'ordine occupato dal risultato in questione nella serie dei punteggi disposti in ordine di grandezza.

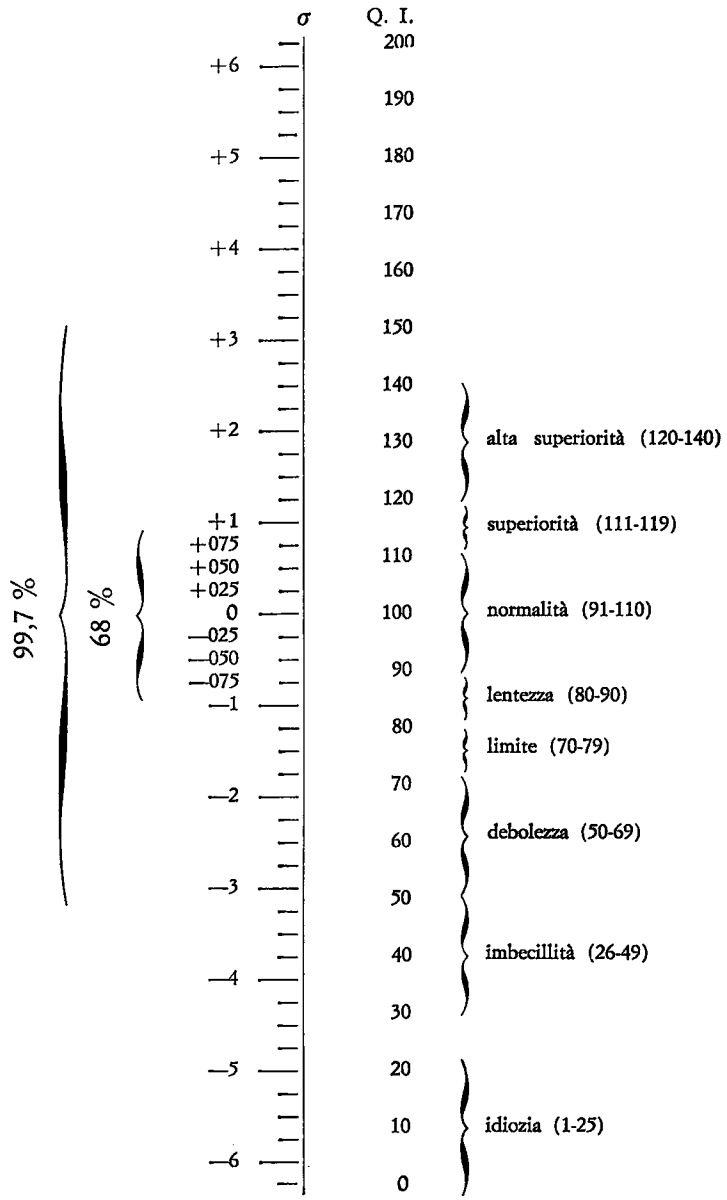
Cercando la mediana noi cerchiamo il valore che si dispone al centro del gruppo. È tuttavia possibile, seguendo lo stesso principio, trovare altri punti di repere nel gruppo, trovare cioè dei valori che siano il valore più alto del

[59] Nei manuali dei vari reattivi si troveranno tabelle di questo genere per permettere di conoscere il significato dei singoli punteggi. Cambierà ovviamente secondo i vari reattivi la colonna (c).

Alcune volte verrà semplicemente riportata la colonna (c) con i punteggi del reattivo e quella dei punti C corrispondenti.

[60] Da R. ZAZZO, *Intelligence et quotient d'âges*, Paris, Presses Universitaires de France, 1946, p. 58.

primo gruppo, del secondo gruppo, del terzo gruppo... dopo aver diviso il gruppo generale in 3 o in 4 o in 10 o in 100 sottogruppi, a scelta. I valori ottenuti in questo modo si chiamerebbero terzili, quartili, decili, centili e sarebbero altrettante misure di posizione.



Ecco come si dovrebbe procedere in pratica per il calcolo dei decili:

1) prendere i risultati individuali e disporli per ordine di grandezza;

2) suddividere il loro numero totale in 10 gruppi aventi ciascuno un numero identico di componenti. Se il gruppo totale è di 100 soggetti si dividono in 10 sottogruppi di 10 soggetti ciascuno;

3) far passare i primi dieci risultati in ordine di grandezza e leggere il risultato del decimo (cioè il risultato più alto del primo gruppo di 10): questo risultato è il valore corrispondente al primo decile;

4) fare la stessa cosa con i 10 seguenti (con il secondo gruppo di 10, per ordine di grandezza). Leggere il risultato più alto di questo secondo gruppo: esso sarà il 2° decile e così di seguito fino a quando avremo trovato il valore corrispondente al 10° decile.

Se dovessimo trovare i centili faremmo la stessa cosa dopo aver diviso il gruppo generale in 100 sottogruppi.

Che significato possono assumere questi decili o centili nella valutazione dei risultati individuali? Se l'allievo *y* ha ricevuto un punteggio pari a quello che figura al 1° decile, ne concludo che il nostro soggetto ha ricevuto un punteggio superiore al 10% dei suoi compagni e inferiore al punteggio che sono riusciti ad ottenere il 90% dei suoi compagni, concludo quindi che l'allievo *y* è un allievo non brillante, un allievo « di coda ». Come sia possibile dedurre questo lo si intuisce considerando quanto si è detto prima parlando della ricerca dei decili: abbiamo diviso un gruppo di 100 allievi in 10 gruppi di 10 ed abbiamo scelto a rappresentare il primo decile il risultato più alto dei primi 10, quindi chi ha un punteggio pari al primo decile ha un risultato superiore agli ultimi nove della classe e inferiore agli altri 90, perchè nella seriazione si trova al 10° posto (al primo decile: cioè *al posto più alto del* 1° *decimo dei soggetti e inferiore agli altri* 9 *decimi*).

Molti *tests* hanno delle norme di posizione in decili o in centili, quantunque questa maniera di graduare i risultati abbia degli inconvenienti.

Nel caso in cui si volessero calcolare la *Md,* i quartili, i decili o i centili *quando le frequenze sono raggruppate* e sistemate in una tavola di frequenza, si può procedere in due modi, sia cioè per via aritmetica che per via grafica.

La via grafica (oltre ad essere poi utilizzabile nella costruzione delle scale) 63
è anche più precisa e fornisce centili (o decili o quartili) che più si avvicinano a quelli della popolazione statistica da cui la nostra tavola di frequenze è stata tratta, perchè vi si possono eliminare le creste dovute alle accidentalità ed irregolarità del campione su cui lavoriamo per fissare i decili.

Ci limiteremo quindi a presentare il calcolo dei centili per via grafica.

Supponiamo di avere la seguente tavola di frequenze:

FREQUENZE CUMULATE IN %

Classi	*f*	*f. cum.*	*f. cum.* %
50 - 54	2	41	100
45 - 49	1	39	95,16
40 - 44	6	38	92,72
35 - 39	14	32	78,08
30 - 34	6	18	43,92
25 - 29	5	12	29,28
20 - 24	6	7	17,08
15 - 19	1	1	2,44

Le frequenze cumulate ci dicono quante frequenze cadono al disotto di un determinato punteggio (costituito dal limite superiore della classe corrispondente), ci dicono cioè quanti soggetti della nostra distribuzione hanno ricevuto un punteggio che è pari o è inferiore al punteggio designato come limite superiore della classe da noi scelta. Ad es la *f. cum.* 32 ci dice che 32 allievi hanno ottenuto un punteggio che non supera 39,5.

Se si volesse esprimere la stessa cosa non con delle frequenze ma con dei % che permettono meglio il confronto, basterebbe moltiplicare ogni membro della colonna *f. cum.* per una costante data da $100/N$, data cioè da 100 diviso il numero (N) dei soggetti che fanno parte della distribuzione.[61]

---

[61] La formula per calcolare un % è: $\frac{f}{N} \cdot 100$, in cui:

f = frequenza o numero dei casi in quella circostanza

N = il numero totale dei casi appartenenti a quel determinato gruppo.

Ad es. se 32 allievi (vedi tabella) raggiungono al massimo un punteggio uguale al limite superiore della classe 35-39, il % si trova dividendo 32 per 41 e moltiplicando per cento.

Può riuscir più comodo calcolare i percento secondo la formula:

$\frac{100}{N} \cdot f$ oppure: $\frac{100}{N} \cdot f\text{cum.}$

nel caso delle freq. cumulate.

Operando sui dati prima citati il % sarebbe calcolato: $\frac{100}{41} \cdot 32$.

Se si avessero delle tavole con i numeri reciproci ($\frac{1}{N}$) si avrebbe un'altra facilitazione e si potrebbe usare la formula: $\frac{1}{N} \cdot 100 \cdot fc.$

Ci sono anche delle tavole apposite che danno direttamente i %. Tali sono le tavole di GARCIA HOZ, *Tablas Estadisticas,* Madrid, I.S.J.C., e quella riportata in appendice a: O. DECROLY et R. BUYSE, *Introduction à la Pédagogie Quantitative,* Bruxelles, Lamertin, 1929, pp. 151.

Una volta in possesso delle frequenze cumulate in % corrispondenti al limite superiore di ogni classe si può procedere alla costruzione dell'ogiva.

Nel caso nostro potremmo procedere in questo modo:

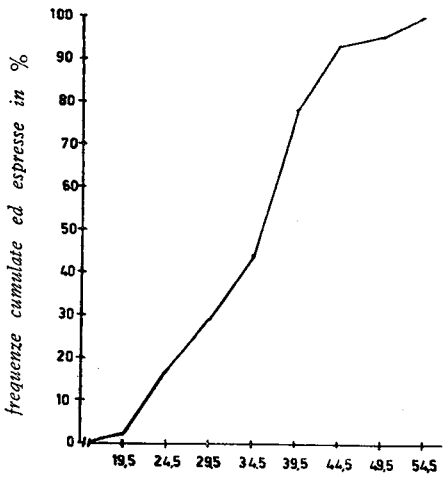
1. Prendere un'ordinata di 10 cm. (e quindi di 100 mm.), il che facilita la sistemazione delle frequenze trasformate in % perchè se ne situerà idealmente una ogni millimetro.

2. Sull'ascissa *OX* si riportano le classi di cui si scrive solo il limite superiore. L'ascissa sarà lunga ¼ di più dell'ordinata e sarà quindi di 14 cm. circa (dato che le classi sono 8 nella nostra distribuzione: ci saranno due cm. per ogni classe).

3. Consultando poi la tabella di frequenze cumulate in % data sopra si traccerà un grafico in cui ad ogni limite superiore di classe corrisponda un numero di frequenze cum. in % pari a quello indicato dalla tabella.

Ne risulterà il grafico seguente:

OGIVA O GRAFICO DELLE FREQUENZE CUMULATE ED ESPRESSE IN %



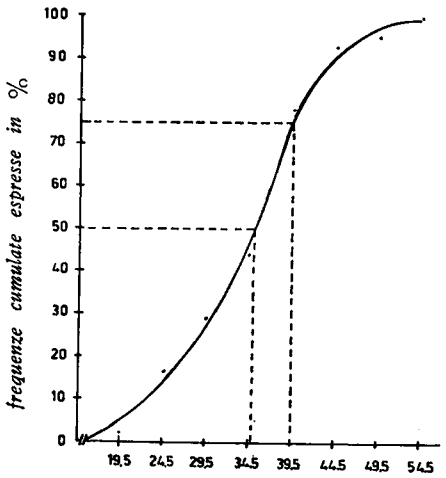
(*Prima della perequazione*)

FIG. 12.

La curva designata sul grafico offre certe irregolarità o creste da imputarsi a difettosità del campione usato. Per questo gli Autori raccomandano di perequare il grafico, ad occhio. Occorre far attenzione a non « esagerare » nella perequazione ad occhio o con altri sistemi, per rendere l'ogiva più simile a quella che si otterrebbe sull'intera popolazione statistica, dal momento che siamo interessati alle norme ottenibili sull'intera popolazione e non sul campione che ci è servito di base per un'estimazione della medesima. 64

Il grafico seguente è stato ottenuto perequando ad occhio.

OGIVA O GRAFICO DELLE FREQUENZE CUMULATE ED ESPRESSE IN %



(*dopo la perequazione*)

FIG. 13.

Quando si sia costruito un grafico di questo genere si possono facilmente trovare per interpolazione i quartili, i decili ed i centili desiderati. Basterà a questo scopo partire dall'ordinata, tracciare una perpendicolare che vada ad incontrare la linea del grafico e scendere da questo punto d'incontro a leggere, con un'altra perpendicolare, il punteggio sull'ascissa. Sarà questo il decile o centile o quartile cercato.

Supponiamo di voler trovare il Q_3 (quartile terzo) che è uguale al C_{75} (al centile 75) cioè al Centile che ha sotto di sè il 75% delle frequenze. Se noi vogliamo conoscere nella nostra distribuzione il punteggio che ha sotto di sè il 75% delle frequenze innalzeremo dall'ordinata una perpendicolare fino ad incontrare la linea del grafico; da questo punto d'incontro scenderemo perpendicolarmente sull'ascissa e leggeremo il punteggio che corrisponde al Centile 75 o Q_3 da noi scelto sull'ordinata; questo punteggio è 39, nell'esempio da noi dato. Potremo ripetere lo stesso procedimento per i 4 Quartili, per i 10 Decili e per i 100 Centili e costituire delle tabelle in cui siano posti accanto ai Centili, Decili, Quartili, i punteggi corrispondenti nella nostra distribuzione. Ricordiamo che la Mediana (la quale per la sua stessa definizione corrisponde a Q_2, D_5, C_{50}) si può calcolare con lo stesso procedimento (fig. 13).

Con questa serie di punteggi avremo la possibilità di situare i risultati dei singoli alunni. Se ci si chiederà ad esempio che posto occupa l'alunno che ha ricevuto 32 punti, consultando il nostro grafico o la nostra tabella (tratta dal

medesimo) potremo dire che questo soggetto si pone al 37° Centile, cioè che il suo punteggio supera quello ottenuto dal 37% dei suoi compagni.

Si ripete questa operazione per tutti i centili o decili voluti e con i valori trovati con questo procedimento di interpolazione grafica si costituiscono delle tavole in due colonne in cui accanto ad ogni centile vengono disposti i punteggi corrispondenti. Così:

Punti	*Centili*
75	99
75	98
74	97
...	...

Nel manuale dei reattivi si troveranno tabelle di questo genere per permettere di conoscere il centile corrispondente ai singoli punteggi.

Gioverà infine mostrare la relazione esistente tra la posizione espressa in punti z e in Centili. Nella tabella seguente diremo quali punti z corrispondano, in una distribuzione normale, ai vari centili.

Conclusione

Giudicando del risultato di un nostro allievo ricorriamo sovente a delle espressioni come queste: « Tizio è di capacità medie », oppure: « Caio è migliore, più sviluppato intellettualmente, meno estroverso, ecc., di Sempronio ». In tutte queste espressioni, come in tutte le valutazioni scolastiche che giudicano della sufficienza o meno di un soggetto, facciamo uso di determinati punti di riferimento più o meno espliciti, riportiamo la realtà che vogliamo valutare ad una « norma ».

Allo stesso modo che nei voti e giudizi empirici, così quando si deve giudicare dei risultati ottenuti in un reattivo non ci si ferma al singolo risultato, ma si fa riferimento a delle « norme », a dei termini di paragone per poter inquadrare con questo confronto il risultato ottenuto.

Insomma nei giudizi espressi in forma comune come nel giudicare i risultati dei reattivi, è fatto riferimento a un criterio fattuale o di gruppo, a dei risultati medi ottenuti su una determinata popolazione statistica, i quali vengono assunti come termini di paragone e come unità di misura.

Non è questo, ovviamente, l'unico punto di vista da cui va giudicato il singolo, ma è un punto di vista importante quando si debba fare opera di selezione o di orientamento, quando si debba giudicare della sufficienza o insufficienza, del ritardo o della precocità, ecc.

Centili corrispondenti a certi punti z.

Centili	Punti z	Centili	Punti z	Centili	Punti z
1	— 2,326	34	— 0,412	67	+ 0,440
2	— 2,054	35	— 0,385	68	+ 0,468
3	— 1,881	36	— 0,358	69	+ 0,496
4	— 1,751	37	— 0,332	70	+ 0,524
5	— 1,645	38	— 0,305	71	+ 0,553
6	— 1,555	39	— 0,279	72	+ 0,583
7	— 1,476	40	— 0,253	73	+ 0,613
8	— 1,405	41	— 0,228	74	+ 0,643
9	— 1,341	42	— 0,202	75	+ 0,675
10	— 1,282	43	— 0,176	76	+ 0,706
11	— 1,227	44	— 0,151	77	+ 0,739
12	— 1,175	45	— 0,126	78	+ 0,772
13	— 1,126	46	— 0,100	79	+ 0,806
14	— 1,080	47	— 0,075	80	+ 0,842
15	— 1,036	48	— 0,050	81	+ 0,878
16	— 0,995	49	— 0,025	82	+ 0,915
17	— 0,954	50	0,000	83	+ 0,954
18	— 0,915	51	+ 0,025	84	+ 0,995
19	— 0,878	52	+ 0,050	85	+ 1,036
20	— 0,842	53	+ 0,075	86	+ 1,080
21	— 0,806	54	+ 0,100	87	+ 1,126
22	— 0,772	55	+ 0,126	88	+ 1,175
23	— 0,739	56	+ 0,151	89	+ 1,227
24	— 0,706	57	+ 0,176	90	+ 1,282
25	— 0,675	58	+ 0,202	91	+ 1,341
26	— 0,643	59	+ 0,228	92	+ 1,405
27	— 0,613	60	+ 0,253	93	+ 1,476
28	— 0,583	61	+ 0,279	94	+ 1,555
29	— 0,553	62	+ 0,305	95	+ 1,645
30	— 0,524	63	+ 0,332	96	+ 1,751
31	— 0,496	64	+ 0,358	97	+ 1,881
32	— 0,468	65	+ 0,385	98	+ 2,054
33	— 0,440	66	+ 0,412	99	+ 2,326

Nel caso di buoni reattivi la costituzione, l'oggettività, la consistenza statistica e la comparabilità delle norme sono sempre più esplicitamente e metodicamente controllate nello sforzo di assicurare all'aspetto oggettivamente rilevabile del fatto singolo una interpretazione fattuale e di gruppo che ne valuti il meno imperfettamente possibile gli aspetti quantitativi.

Le indicazioni ora fornite dovrebbero introdurci al problema e permetterci di comprendere elementarmente il linguaggio usato in psicometria.[62]

---

[62] Referenze utili per calcolar Centili e scale C si troveranno nei manuali di statistica citati e particolarmente in J. P. Guilford, *Fundamental statistics,* New York, Mc Graw Hill, 1956. Cfr. pure: F. C. Buros e O. K. Buros, *Expressing educational measures as percentile ranks,* Highland Park, N. Y., The Griphon Press, 1949, pp. 27.

Capitolo III

Correlazioni, inferenza statistica, analisi della varianza e analisi fattoriale

Cercheremo ora di dare un'idea di alcuni concetti o tecniche frequente- 65
mente usati in questi ultimi anni perchè di grande utilità per la ricerca psico-pedagogica.

L'esposizione avrà un carattere ancor più accentuatamente informativo data la natura e la complessità dei procedimenti che si intendono presentare.

1. LE CORRELAZIONI

La sperimentazione pedagogico-didattica offre sovente l'occasione per un confronto di risultati (siano essi costituiti da grandezze estensive o intensive o da qualità statistiche), ottenuti per effetto di situazioni o fattori diversi.

Si dice genericamente che tra due fenomeni esiste connessione quando col variare delle modalità dell'uno, variano anche le modalità dell'altro. Ad es., si dice che c'è correlazione tra il variare della temperatura di una caldaia e il salire di una colonnina di mercurio nel termometro, in quanto il variare dell'uno s'accompagna a quello dell'altro fenomeno. Dato questo legame esistente tra i due fenomeni, osservando il mutare dell'uno si possono indurre le variazioni dell'altro.

Anche nel campo delle scienze psico-pedagogiche si avvera un fenomeno analogo: osservando le variazioni del rendimento scolastico si possono fare delle induzioni sulle variazioni dell'intelligenza in un certo numero di allievi: non ci potrebbe, ad es., essere riuscita scolastica brillante senza una certa intelligenza. In questo caso si dice che la riuscita scolastica è in correlazione positiva con l'intelligenza dei soggetti.

La correlazione tra due serie di dati può essere rappresentata graficamente a mezzo di una linea o di una serie di punti disposti in maniera più o meno pronunciata attorno alla linea, secondo l'entità della correlazione.

RAPPRESENTAZIONE GRAFICA DELLA TENDENZA ALLA CORRELAZIONE

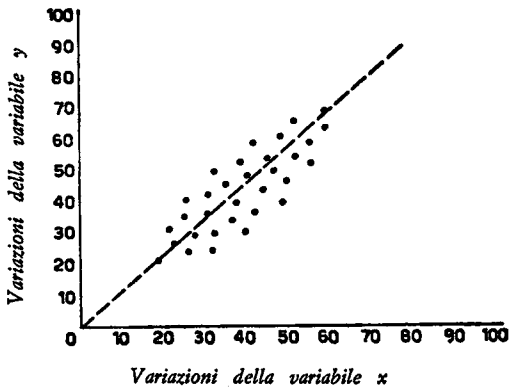


FIG. 14.

Secondo la figura suddetta è possibile dedurre dalle variazioni dell'ascissa, quelle dell'ordinata.

Se le due variabili confrontate progrediscono con ritmi simili, allora la linea che esprime la loro relazione è retta, mentre è curva nel caso in cui una delle variabili abbia un incremento (rispetto all'altra) lento all'inizio e più rapido in seguito, oppure mostri qualche altra divergenza sistematica.

TIPI DI COEFFICIENTI

66 Nelle misurazioni psico-pedagogiche la correlazione è di solito lineare. Quando però si calcolassero correlazioni con variabili di altro genere (il che può avvenire in esperimenti sull'apprendimento, la fatica e l'oblio), quando i risultati nei tests fossero, ad es., correlati con l'età cronologica dei soggetti che li hanno subiti, allora si potrebbero incontrare delle correlazioni curvilinee. In questo caso la relazione non va calcolata per mezzo degli ordinari coefficienti di correlazione, perchè sarebbe sottovalutata e in maniera tanto più significativa quanto più è accentuata la non linearità, ma per mezzo del rapporto di correlazione.

Trattandosi di variabili in relazione lineare si possono calcolare parecchi coefficienti di cui il più importante è quello di Bravais-Pearson, detto coefficiente del prodotto dei momenti. Questo coefficiente suppone due variabili continue e normalmente distribuite e tien conto sia del valore numerico di un punteggio, che della posizione nella serie.

Quando non si disponga di due serie di determinazioni numeriche, ma si conoscano solo le posizioni relative dei singoli nella propria serie, non si ab-

biano cioè dei punteggi, ma solo due graduatorie, allora si dovrà ricorrere ad indici di cograduazione. Questi metodi possono convenientemente essere usati con graduatorie tratte da punteggi, quando il numero di quest'ultimi sia esiguo (inferiore a 30), perchè verifichino in maniera più rapida l'ipotesi circa l'esistenza di possibili relazioni. La diminuzione di precisione conseguente alla trasformazione dei punteggi in graduatoria non è rilevante, perchè metodi più precisi e laboriosi non potrebbero dirci molto di più, data l'esiguità dei casi considerati.

Se si vuol calcolare la correlazione tra una variabile di cui si sono potute ottenere delle determinazioni numeriche (dei punteggi) con una variabile classificata solo in due categorie (giusto, sbagliato; sì, no), si può calcolare il coefficiente biseriale, se la variabile dicotoma si può considerare continua e normalmente distribuita, o il punto biseriale se detta variabile è suscettibile solo di una suddivisione in due categorie.

Se entrambe le variabili sono continue e normalmente distribuite, ma i dati a disposizione sono suddivisibili in 2×2 categorie, perchè i dati di entrambe le variabili sono dicotomi (si sa solo se è sopra o sotto la media oppure se è riuscito o no) allora si può calcolare il coefficiente di correlazione tetracorico. Nel caso in cui le due variabili non fossero continue, ma realmente dicotome, il coefficiente *phi* sarebbe allora adatto oppure il χ^2 (che è legato al *phi* da una relazione molto semplice).

Quando le rilevazioni compiute sulle variabili sono state distribuite in due o più categorie si può far uso d'un indice di contingenza C che fornisca una misura della connessione esistente tra quantità e qualità statistiche.

Quando si abbia a che fare con più variabili e si voglia vedere la correlazione esistente tra coppie di caratteri, prescindendo dalla correlazione che li lega a uno dei rimanenti (per aver risultati più chiaramente interpretabili) si ricorre al calcolo del coefficiente parziale, mentre si usa il coefficiente di correlazione multipla, qualora si voglia ottenere la correlazione più alta possibile tra alcune variabili combinate e un'altra presa come criterio. Quest'ultimo procedimento si rivela particolarmente utile nella validazione e, in genere, quando si vuol stabilire la capacità predittiva d'un reattivo, d'una batteria o d'un procedimento diagnostico.

Interpretazione dei coefficienti

I vari coefficienti di correlazione ora segnati sono suscettibili di sfumature 67
di interpretazione particolari ad ognuno. In genere si può tuttavia ritenere che volendo esprimere l'intensità del vicendevole legame tra due variabili, si sceglie un indice che assume valori tra 0 e + 1 (man mano che la connessione passa da un minimo al massimo), mentre quando si intenda stabilire non solo l'intensità ma anche il senso della connessione, si usano indici variabili tra — 1 e + 1.

Se, ad esempio, si mettessero in correlazione le graduatorie avute con 3 coppie di risultati, si potrebbero ottenere questi schemi tipici:

Correlazione perfetta	*Correlazione nulla*	*Perfett. antitetica*
(= +1)		(= —1)
I I	I III	I V
II II	II V	II IV
III III	III I	III III
IV IV	IV II	IV II
V V	V IV	V I

La correlazione con segno positivo dice che i due fenomeni variano nello stesso senso; mentre il coefficiente ha segno negativo se i due fenomeni variano in senso opposto (cioè mentre l'uno decresce, l'altro cresce). Se la correlazione è nulla, perchè i fatti messi a confronto non presentano tra loro nessuna somiglianza e nessuna opposizione, allora il coefficiente è uguale a 0.

Ad es., se tra i risultati di un reattivo e quelli della riuscita scolastica, oppure se tra i risultati di due reattivi c'è una correlazione che si avvicina all'unità è segno che i due reattivi o il reattivo e la riuscita scolastica misurano variabili (funzioni psico-pedagogiche) simili o connesse in maniera diretta o indiretta, quantunque l'esistenza di una correlazione tra i risultati non permetta, di per sè, l'affermazione di un nesso causale tra i medesimi.[63]

2. INFERENZA STATISTICA

68 La statistica non migliora la natura dei dati e neppure può dare loro la precisione che non hanno se l'osservazione o la sperimentazione son state mal condotte, essendo solo un mezzo per riassumere o interpretare i dati. Di conseguenza deve essere accurata nelle osservazioni, e per poterlo fare con maggiore probabilità e minor spreco di tempo cerca di restringere il numero dei soggetti dell'esperimento pur conservandone un numero sufficiente per trarre delle conclusioni valide. Tende insomma a limitare il numero dei casi per poterli studiare con più cura.

Però, fino a che punto le conclusioni raggiunte su un ristretto numero di casi possono valere per tutti i casi dello stesso genere di quelli studiati sperimentalmente? Molti sforzi sono stati compiuti in questi ultimi tempi per poter

---

[63] Per approfondire il capitolo delle correlazioni si potrà consultare: T. SALVEMINI, *Regressione e correlazione*, Torino, Einaudi, 1959, pp. 112. G. BARBENSI, *Introduzione alla biometria*, Firenze, Vallecchi, 1952, pp. 211-296.

rispondere a questi interrogativi, per poter (in altre parole) effettuare una inferenza statistica corretta, poichè il processo con cui si cerca di estendere ad un intero gruppo (detto popolazione statistica) le osservazioni compiute su una parte di esso (campione) è denominato appunto « inferenza statistica ». I punti salienti di questo passaggio logico sono i seguenti:

a) Determinazione e descrizione della popolazione statistica

La prima preoccupazione deve essere la determinazione della popolazione statistica, cioè della categoria di soggetti cui ci si vuol dirigere e delle loro caratteristiche essenziali, in modo da conoscere poi con sicurezza, a chi le conclusioni raggiunte sono legittimamente applicabili. Ovviamente questo compito è lasciato alla scelta del ricercatore ed è condizionato dalla natura del problema che questi vuole studiare. È ovvio che una ricerca può interessarsi a più caratteristiche della stessa popolazione o a più popolazioni.

Una volta definita chiaramente la popolazione, il ricercatore mirerà a darne una descrizione delle caratteristiche il più possibile precisa e quindi anche di natura matematica.

Supponiamo di voler costituire le norme di un reattivo e di dover quindi conoscere la media e la variabilità della popolazione per cui è costruito. Per dare una descrizione matematica della popolazione si suole supporre che la perfezione con cui vengono risolti i quesiti vada da un massimo a un minimo attraverso una serie continua di gradazioni, e che le frequenze con cui vengono dati i vari tipi di risposta si dispongano secondo una curva normale.

Supposto che questa descrizione sia attendibile, i problemi che il ricercatore si può porre circa le caratteristiche della popolazione statistica restano più chiaramente formulati e più facilmente risolvibili. Nell'esempio citato il problema si ridurrà al calcolo dei due parametri che definiscono una distribuzione normale: media e sigma.

La maniera di descrivere matematicamente una popolazione può variare a seconda delle situazioni. La statistica indica come si possono descrivere popolazioni di soggetti disposti in classi distinte in base alla presenza o assenza di certi caratteri, o misurati rispetto ad uno o più tratti della loro personalità o disposti in graduatorie rispetto a questi stessi tratti.

b) Scelta del campione

Una volta definita la popolazione statistica e il tipo di descrizione desiderato per la medesima, per attuare nella forma più economica questo proposito, si preleverà un campione che la rappresenti. 69

Diventano sempre più numerosi gli studi e le ricerche per facilitare questa operazione, dal momento che l'estensione all'intera popolazione delle conclu-

sioni raggiunte sul campione è legittima nella misura in cui questo rispecchia la prima.

Perchè il campione sia rappresentativo deve possedere le stesse caratteristiche dell'universo statistico cui appartiene ed essere atto a fornire un'idea di tutti i casi possibili, in quanto contiene un adeguato e sufficiente numero di effettivi e la scelta dei medesimi non è stata influenzata in maniera sistematica da errori o fatti particolari.

La scelta di un campione può essere fatta « a caso » cioè in modo che ogni individuo dell'universo statistico da cui il campione è tratto abbia una probabilità uguale e indipendente di venir incluso nel campione scelto, oppure suddividendo la popolazione in categorie o strati e prelevando poi da ognuno un numero proporzionato di casi. Nel primo modo si avrebbe un « campione scelto a caso », e nel secondo un campione stratificato. Un campione misto si avrebbe usando debitamente di due o più metodi per la scelta degli effettivi. Il campione scelto a caso non va confuso con quello accidentale, con effettivi raccolti, cioè, in qualche modo.

L'elaborazione da far subire ai dati del campione è ovviamente determinata dalla natura dei dati stessi e dal problema da risolvere in ordine alla descrizione voluta. Nel caso in cui restassero possibilità di scelta si dovrebbero scegliere le estimazioni aventi il massimo di approssimazione.

I migliori manuali di statistica si preoccupano di definire le qualità e le condizioni d'uso dei vari tipi di calcolo.

c) Passaggio dal campione alla popolazione

70 Una volta eseguite le determinazioni volute nel campione, si possono affrontare più direttamente le domande che costituivano il problema iniziale:

1. Qual è il valore della corrispondente caratteristica della popolazione? Ad esempio, se la media ottenuta sul campione è 40, qual è la media della popolazione? Abitualmente la domanda viene formulata così: entro quali limiti cadrà, con una probabilità voluta, la media dell'universo statistico?

2. Se A è la caratteristica ottenuta sul campione, i valori B, C, D possono essere considerati come le caratteristiche corrispondenti della popolazione? L'ipotesi sarebbe attendibile?

La risposta alle due domande precedenti (assai simili tra loro) è possibile qualora si conosca (e si possa tradurre in una formula) il modo con cui le determinazioni effettuate sui singoli campioni si scostano da quelle della loro popolazione.

Ora, se dopo aver calcolato, ad esempio, la media di una popolazione scolastica cittadina, calcolassimo le medie d'una serie di campioni tratti da quella, vedremmo che le medie dei campioni si dispongono attorno alla media della popolazione secondo una distribuzione normale, a forma di campana, permet-

tendoci di calcolare il sigma di questa distribuzione di medie (il σ_m) e quindi anche la probabilità di incontrare la media di un campione avente un determinato valore divergente dalla media della popolazione. Se i campioni tratti dalla popolazione sono consistenti, solo 5 su 100 avrebbero medie lontane dalla media della popolazione più di 1,96 volte il σ_m e solo 1 su 100 avrebbero medie divergenti dalla media della popolazione di oltre 2,58 volte il σ_m. Se i campioni son piccoli, ad 1,96 e ad 2,58 dovremmo sostituire altri valori indicati da una apposita tavola studiata appunto in base al modo con cui le medie e i % dei piccoli campioni si distribuiscono attorno alla media della popolazione.

In pratica ci si vuol limitare al calcolo della media di un campione e si cercano delle indicazioni sulla media ed i % della popolazione da cui quello è stato tratto. Se il campione è grosso avrà una media che si troverà (salvo 5 eccezioni su 100) entro l'intervallo delimitato da 1,96 σ_m o (salvo un'eccezione su 100) nell'intervallo di 2,58 σ_m. Se il campione è piccolo si troverà ad una distanza indicata. Quindi una volta a conoscenza della media del campione e dell'errore tipico della distribuzione delle medie dei campioni, possiamo sapere (con il rischio di sbagliarci 5 o 1 volta su 100) entro quale intervallo cade il valore che rappresenta la media della popolazione, possiamo risolvere insomma le domande posteci all'inizio.

I passaggi in pratica sarebbero i seguenti:

1. Si dovrebbe trovare l'errore tipico (l'unità di misura della variabilità) delle medie dei campioni simili al nostro, rispetto alla media della loro popolazione [64] e conoscere, direttamente o attraverso tavole, l'andamento della distribuzione in modo da poter dire, restando all'esempio citato sopra, che ponendo i limiti a $\pm$ 1,96 volte l'errore tipo delle medie, includeremmo il 95% delle medie dei campioni.

2. Si dovrebbe fissare il livello di significanza, conoscere cioè l'entità del rischio che si corre fissando questi limiti; nell'esempio fatto ci si poteva sbagliare di 1 o di 5 casi su 100. Allargando i limiti si sarebbe diminuita la possibilità di esclusioni indebite, ma sarebbe aumentata l'imprecisione e la possibilità di includere ipotesi false.

La determinazione dei limiti è, fino a un certo segno, lasciata al ricercatore e agli scopi della ricerca.

3. Ciò posto si potrebbe così rispondere a domande simili a quella fatta per prima all'inizio di questo paragrafo: se la media del campione è 40, i limiti entro cui cade la media della popolazione (con una probabilità del 95%) sarebbero definiti aggiungendo e sottraendo da questa media 1,96 volte l'errore

---

[64] In pratica si calcola mediante la formula: $\sigma_m = \frac{\sigma}{\sqrt{N-1}}$ dove:

σ = errore tipico del campione

N = numero degli individui che compongono il campione stesso.

tipico della distribuzione delle medie dei campioni. Riprendendo i dati del nostro esempio iniziale si ha:

Media campione: 34,07 $+ (1,3) \times (1,96) = 36,61$
$- (1,3) \times (1,96) = 31,43$

Se calcolassi la media dell'intera popolazione, con 95 probabilità su 100 troverei che essa cade entro i limiti designati: 36,61 e 31,43.

Per rispondere invece alla seconda domanda fatta all'inizio del paragrafo dovrei trovare la differenza tra media ottenuta e quella ipotizzata e dividere poi questa differenza per l'errore tipico delle medie.

Consultando la tabella calcolata in base alla distribuzione degli errori di campionatura per le medie di campioni di N pari al nostro, conosceremmo se l'ipotesi da noi fatta è o no incompatibile con i dati ottenuti sul campione e questo a quale livello di significanza, cioè con quale rischio di errore.

Va sottolineato infine che la conclusione cui si giunge è la seguente: l'ipotesi fatta è o non è compatibile con i dati osservati, senza che si possa affermare nulla direttamente sulla verità dell'ipotesi fatta.

L'importanza dei procedimenti ora accennati non ha bisogno d'esser commentata, dal momento che la maggioranza delle ricerche psico-pedagogiche debbono essere effettuate su campioni. Essi vanno considerati come destinati a sempre maggiori sviluppi e ad arricchire grandemente le possibilità e la sicurezza della sperimentazione.[65]

3. ANALISI DELLA VARIANZA E DELLA COVARIANZA

71 L'analisi della varianza e della covarianza, uno dei procedimenti statistici più utili di questi ultimi tempi, è stata proposta per la prima volta da R. A. Fisher nel 1923.

Successivamente venne applicata al settore degli studi agricoli (degna di particolare menzione in questo è l'opera di G. W. Snedecor) e, qualche anno dopo, alle ricerche psico-pedagogiche.

Nel 1931 J. W. Dunlap pubblicava uno studio utilizzante tale procedimento statistico, nel 1940 ne proponeva un'estesa applicazione agli studi didattici.

Sempre nel 1940 analogo sforzo compieva R. W. B. Jackson, allievo del Fisher, e, attraverso il manuale di statistica scritto dal Lindquist, veniva proposta come argomento di studio nei corsi universitari per pedagogisti e psicologi.

---

[65] Oltre ai Manuali già citati rimandiamo per questa parte riguardante l'inferenza statistica a: H. M. WALKER e J. LEY, *Statistical Inference*, New York, H. Holt, 1953, pp. 507; e Q. Mc NEMAR, *Sampling in Psychological research*, Psychological Bulletin, 1940, pp. 331-365.

L'ANALISI DELLA VARIANZA

L'analisi della varianza, come dice lo stesso nome, consiste nel suddividere la varianza totale in parti indipendenti legate ciascuna a determinati fattori.

La varianza (simboleggiata con V o con σ^2) è il quadrato dello scarto quadratico medio.

I fattori, contrariamente a quanto può avvenire nell'analisi fattoriale, sono noti in precedenza; gli esperimenti e gli schemi di analisi sono predisposti in modo da isolarne e misurarne l'influenza, e variano secondo la natura dei dati e degli scopi da raggiungere.

Per dare un'idea del procedimento riporteremo il seguente esempio:

Con 48 soggetti si formano 8 gruppi (assegnandone, *a caso,* 6 per gruppo).

Ogni gruppo viene sottoposto all'azione di un fattore diverso e ad un reattivo finale identico per tutti. I risultati ottenuti sugli 8 gruppi (*A, B, C, D, E, F, G, H*) sono i seguenti:

A	*B*	*C*	*D*	*E*	*F*	*G*	*H*
64	73	77	78	63	75	78	55
72	61	83	91	65	93	46	66
68	90	97	97	44	78	41	49
77	80	69	82	77	71	50	64
56	97	79	85	65	63	69	70
95	67	87	77	76	76	82	68
Medie parziali 72	78	82	85	65	76	61	62

Media gen. = 72,63

Il primo passo da fare è suddividere la varianza totale dei 48 risultati in due parti: nella varianza da attribuirsi agli 8 fattori fatti agire uno per gruppo, cioè nella varianza esistente tra gli 8 gruppi e in quella proveniente dalle differenze individuali esistenti tra i soggetti componenti ogni singolo gruppo.

Per questo si deve trovare:

1. La somma totale dei quadrati delle differenze fra risultati individuali e media generale che è = 9193.

2. La somma dei quadrati delle differenze esistenti tra la media generale e le medie dei vari gruppi che è = 3527.

3. La somma dei quadrati delle differenze tra i risultati individuali e le medie di ogni gruppo che è = 5666.

Le varie somme dei quadrati vengono divise ciascuna per l'appropriato numero di gradi di libertà (7 per gli 8 gruppi e 40 per le differenze da individuo ad individuo) e si hanno così le diverse varianze: totale, tra gruppi, nei gruppi.

L'uso dei gradi di libertà, proposto da Fisher, rende questo procedimento applicabile anche ai piccoli campioni.

Le varianze indipendenti, nel caso considerato, sono due: la varianza tra i gruppi e quindi connessa con i fattori che hanno agito su ciascuno di essi e la varianza connessa con le differenze tra individui nei singoli gruppi.

Il problema ora sta nel vedere se la varianza tra i gruppi divisa per quella di ogni gruppo, è significativamente superiore oppure no.

Quando per l'assenza d'influssi sistematici le due varianze sono identiche, le differenze tra le medie di gruppo non superano le differenze tra gli individui, all'interno dei gruppi; qualora invece la varianza tra gruppi divisa per quella intragruppo desse un risultato superiore all'unità si dovrebbe concludere che la differenza tra le medie supera quella tra gli individui e quanto maggiore è F (il rapporto delle 2 varianze), tanto maggiore è la probabilità che le differenze di gruppo superino quelle individuali.

Delle tavole di *F*, appositamente preparate, ci dicono, per determinati gradi di libertà e secondo certi livelli di probabilità, quando l'azione di certi fattori ha introdotto variazioni non riducibili a differenze casuali.

Nell'esempio citato $F = \frac{503,9}{141,6} = 3,56$ ed è superiore a quello fornito dalle tavole per $n_1 = 7$ e $n_2 = 40$ al livello del 5% ed 1%.

Un *F* simile si otterrebbe meno d'una volta su 100 per semplice effetto di fattori casuali, pertanto è da rigettarsi come improbabile l'ipotesi che gli 8 fattori fatti agire sui singoli gruppi non abbiano portato delle differenze reali nei risultati.

Se l'*F* ottenuto non fosse significativo si dovrebbe concludere che nessuna delle differenze tra gruppi è significativa. In questo modo si avrebbe una risposta globale che evita i confronti dei gruppi due a due, come si sarebbe dovuto fare usando del metodo ordinario che cerca le differenze tra medie per mezzo dell'errore tipico delle differenze.

Se l'*F* ottenuto è significativo si deve concludere che almeno una delle coppie presenta divergenze significative.

L'analisi della varianza non indica direttamente quale e pertanto andrebbero compiute ulteriori ricerche con altri metodi, tra i risultati dei vari gruppi.

Analisi della covarianza

72 La covarianza è la media aritmetica dei prodotti ottenuti con coppie di deviazioni di due variabili. Queste deviazioni sono calcolate a partire dalle medie rispettive delle due variabili.

La covarianza delle variabili x e y in un campione di N soggetti è quindi il prodotto medio delle deviazioni a partire dalle medie del campione ed è uguale a $\frac{xy}{N}$, in cui $x = X - M$ e $y = Y - M$, cioè x e y sono le deviazioni dalle loro medie rispettive. La migliore estimazione della covarianza delle variabili x e y in una popolazione statistica può ottenersi, secondo il metodo dei minimi quadrati, prendendo $\frac{N}{N-1}$ volte la covarianza calcolata su un campione, scelto a caso, di N effettivi.

La covarianza può essere suddivisa in porzioni indipendenti permettendo così di individuare varie fonti o fattori della medesima. Anche nell'analisi della covarianza come nell'analisi della varianza, di cui la prima è un'estensione proposta da R. A. Fisher, questa suddivisione viene fatta confrontando le differenze tra i gruppi con quelle trovate nell'interno del gruppo, per vedere se le differenze intergruppo superano le oscillazioni dovute alle differenze individuali in maniera non puramente casuale ma tale da rivelare l'influsso d'un fattore determinato.

Dal momento che l'analisi della covarianza nel valutare le differenze finali tien conto della diversa situazione iniziale, è suscettibile di interessanti applicazioni. In varie situazioni sperimentali infatti (specie in esperimenti sulla memoria, l'attenzione e l'apprendimento) capita di dover confrontare i risultati ottenuti su gruppi dissimili già dall'inizio, riguardo sia alla variabile allo studio che in altra connessa. Il lavoro richiesto per render i gruppi equivalenti è spesso considerevole e dà luogo (per effetto delle eliminazioni dei soggetti dissimili) a restrizioni del numero e nella variabilità e pone il problema della scelta di variabili realmente correlate con quella che s'intende studiare e della possibilità di poterla studiare. Ad esempio un Direttore di scuola pur consentendo un esperimento potrebbe dirsi impossibilitato a cambiar gli effettivi delle classi e quindi a eguagliarle convenientemente. Con l'analisi della covarianza questa equiparazione iniziale dei gruppi è superflua, perchè la si sostituisce con un controllo statistico basato sull'osservazione delle variazioni concomitanti e sulle opportune correzioni apportate sia ai risultati dei vari gruppi come all'errore tipo usato nella prova di significatività.

I procedimenti ora illustrati permettono di valutare le differenze esistenti tra gruppi numerosi con relativo risparmio di tempo. Qualora però si concludesse, in base al loro uso, che tra dei gruppi su cui agiscono fattori diversi ci sono delle differenze, bisognerebbe ricorrere a ulteriori esami per sapere se queste differenze esistono tra tutti i gruppi o, in caso divrso, tra quali gruppi

siano significative. Dopo di questo l'esperimentatore dovrà rendersi conto del tipo di azione operante nella differenziazione dei soggetti mediante una revisione dello schema d'esperimento, e delle ipotesi emesse.[66]

4. ANALISI FATTORIALE

73 L'analisi fattoriale è il procedimento statistico usato per ricercare gli elementi comuni a tratti, persone o tests, che manifestano una certa somiglianza tra loro. Venne usato in un primo tempo per spiegare le somiglianze osservate applicando una batteria di reattivi. Somministrando ad un forte gruppo di ragazzi una serie di tests e mettendo in relazione, a due a due, i risultati ottenuti in un test con quelli degli altri reattivi si può ottenere una serie di correlazioni raggruppabili in una tabella come la seguente:

	a	*b*	*c*	*d*	*e*
a		0,80	0,75	0,70	0,69
b			0,70	0,66	0,63
c				0,61	0,57
d					0,51
e					

Questa matrice fa pensare che un test ha delle somiglianze con un altro o con altri, dal momento che i risultati ottenuti nei due reattivi mostrano una certa concordanza (indicata dal coefficiente di correlazione). Queste somiglianze si possono pensare frutto di un fattore comune che agisce in entrambi i tests. In questo modo in una matrice di correlazioni positive tra tutti i tests, si può pensare a un fattore comune, generale. Se i soggetti avessero invece buoni risultati in un gruppo di tests e non in altri, si potrebbe pensare ad un fattore di gruppo, mentre per la parte di un risultato che non entra in correlazione con altri, si penserebbe a un fattore specifico, unico.

Così ad analisi finita si potrà concludere che un determinato test è saturato in parte da un fattore generale, comune cioè a tutti i reattivi usati, in parte da un fattore di gruppo, che spiega la somiglianza tra quel test e un certo numero di altri reattivi, e in parte da un fattore caratteristico, specifico, che spiega perchè quel test non è in correlazione perfetta con nessun altro reattivo.

---

66 Per condurre uno studio sistematico al di là delle nozioni che si possono trovare nei manuali si potrà consultare: R. W. JACKSON, *Application of the analysis of variance and covariance method to educational problems*, Department of Education, Bull. 11, University of Toronto, 1940, pp. 103; H. E. GARRETT and J. ZUBIN, *The analysis of variance in psychological research*, Psychological Bulletin, 1943, pp. 230-267.

Una esposizione degli schemi di esperimento possibili con l'analisi della varianza e della covarianza è data da: F. E. LINDQUIST, *Statistical analysis in educational research*, Boston, Houghton Mifflin, 1940.

Tirando queste conclusioni per ogni reattivo della batteria usata nell'esperimento si potrà concludere che i soggetti spesso possono essere descritti per mezzo di un ristretto numero di elementi o fattori più o meno comuni e per mezzo di tratti specifici.

Molteplicità e senso dei fattori

I vari tests usati per l'analisi fattoriale possono essere assimilati a tanti vet- 74
tori che si irraggiano da uno stesso punto d'origine. Le correlazioni sono rappresentate dalla vicinanza di questi vettori: se due tests sono in correlazione pressochè nulla, i due vettori che li rappresentano divergono tra loro formando un angolo di circa 90°, mentre se sono in correlazione stretta i due vettori sono molto vicini.

L'analisi fattoriale, nella ricerca dei fattori, si propone di determinare qual è la proiezione di questi tests-vettori sul sistema di assi scelti come riferimento; stabilisce, cioè, fino a che punto un test-vettore è saturato (proiez.) in quel fattore (asse).

Gli assi di riferimento, statisticamente, possono venir fissati in molti modi diversi e cambiando gli assi di riferimento cambiano ovviamente anche le proiezioni dei vettori, cioè le ponderazioni dei tests nei vari fattori. L'analisi fattoriale può portare, quindi, ad un numero indefinito di soluzioni diverse, convertibili però mediante un cambiamento, una rotazione degli assi di riferimento.

Di fatto gli Autori giustificano e limitano la scelta degli assi di riferimento con una serie di criteri desunti dal buon senso e dalla scienza. Su questi criteri non si è tuttavia raggiunta l'unanimità per cui sussistono vari metodi di calcolo e di soluzione. I fattori raggiunti con metodi diversi non sono quindi direttamente comparabili, ma vanno nuovamente interpretati in funzione di un unico procedimento d'analisi (va vista la loro proiezione rispetto ad un unico sistema di assi di riferimento).

Supposto che si sia scelto un sistema di assi di riferimento e si conosca in che misura uno o più tests sono saturati in questo o quel fattore, si descrivono i fattori suddetti badando alla natura dei tests stessi. Se un gruppo di tests costituito da definizioni, analogie tra vocaboli, ecc., è saturato in un fattore comune, questo fattore si chiamerà V (verbale); se i tests richiedessero, invece, operazioni su simboli numerici, il fattore comune, di cui tutti dimostrano di essere saturati, si chiamerà N (numerico). In questo modo nel campo delle attitudini mentali sono stati isolati vari fattori, oltre quelli indicati sopra: memoria, facilità di parola, rapidità di percezione, deduzione, induzione, visualizzazione, ecc. Nel campo della personalità si citano altri fattori: persistenza dei motivi, autosufficienza, socievolezza, introversione, ecc.

Circa la loro natura va notato che i fattori sono l'interpretazione statistica di ciò che vi è di comune tra i tests e non necessariamente una realtà psicologica

determinata. L'analisi fattoriale mira a delle interpretazioni aderenti alla realtà, ma, anche dall'esposizione sommaria fatta finora, è facile intuire che questo si realizzerà solo quando si raggiungeranno criteri adeguati nel condurre l'analisi.

Diversità di metodi e di risultati

75 In un primo tempo l'applicazione del calcolo delle correlazioni alla misura delle attitudini umane fatta dal Wissler e dal Thorndike diede dei risultati sconcertanti: non si trovò correlazione fra i tratti e le valutazioni empiriche degli insegnanti. W. James, E. Thorndike e G. Stratton non trovarono neppure l'effetto del transfer dall'esercizio di un'attività all'esercizio di un'altra. Muscio (1922) e Perrin (1921) ottennero dei coefficienti di correlazione molto bassi tra tests di abilità manuale. Pearson e Elliot (1930) nello studio delle capacità meccaniche fatto all'Università di Minnesota, ottennero risultati analoghi. H. Hartshorne e May (1928) ottennero la stessa cosa nello studio del carattere.

C. Spearman osservando una matrice di correlazione trovò, invece, che i coefficienti si distribuivano secondo un ordine gerarchico: diventavano sempre meno alti andando da destra a sinistra della matrice e andando dall'alto in basso della medesima. Spearman ritenne di dover spiegare questo fatto ammettendo che tutti gli aspetti dell'attività intellettuale hanno in comune un'unica funzione. Più tardi ricorse al metodo delle tetradi per dimostrare che i coefficienti della matrice si spiegano attraverso la saturazione in fattori specifici (s) e generale (g).

Spearman rifiutò di identificare il fattore g con l'attenzione o l'astrazione, e per descriverlo ricorse al paragone dell'energia che mette in moto i meccanismi singoli (i fattori specifici dei vari tests). La teoria di Spearman ebbe numerosi e vivaci contraddittori. G. Thomson partendo dalla gerarchia costatata da Spearman tra i coefficienti di una matrice osserva che questa gerarchia può benissimo essere dovuta a fattori molteplici e numerosi. Quindi partire dall'esistenza di una gerarchia per concludere, come aveva fatto lo Spearman, all'esistenza di un fattore g non è assolutamente indispensabile. G. Thomson preferisce pensare a una molteplicità di fattori. Nel caso di fattori comuni a gruppi di tests si può pensare, secondo quest'autore, che gli infiniti fattori possono entrare a gruppi in azione in un determinato test, dando così origine a dei presunti fattori di gruppo.

Spearman, stretto dagli avversari, dovette ammettere che dopo l'estrazione del fattore g restavano dei residui non riducibili ad errori di misura o ad oscillazioni di campionatura. Questi residui esistenti tra fattore g e fattori specifici li spiegò ammettendo che due fattori specifici si sovrapponevano dando così l'illusione di fattori di gruppo. Era, in sostanza, ammettere la tesi avversaria. La ragione della insistenza e della buona fede di Spearman derivava dal fatto che egli basava le sue ricerche su pochi soggetti, il che riduceva i

residui a proporzioni veramente insignificanti. Blackey, riprendendo le ricerche fatte da Brown e da Stephenson, allievi di Spearman, ma facendo uso di soggetti più numerosi, mostrò che anche con i metodi di Spearman risultavano più evidenti i residui da spiegare con la « sovrapposizione di fattori specifici ».

La posizione di Spearman cedette gradualmente il posto alla teoria dei fattori multipli, nella quale, oltre all'esistenza di fattori specifici, si ammetteva l'esistenza di fattori di gruppo, di fattori, cioè, tali da rendere conto di un gruppo di attività apparentate tra loro. Nel 1917 Burt esaminando l'immaginazione, il temperamento, le acquisizioni scolastiche... e facendo uso, nell'analisi dei dati, di un metodo da lui inventato e detto di « semplice sommazione », trovò dei fattori di gruppo. Trovò pure che il fattore *g* non correlava perfettamente con la riuscita scolastica ed emise l'ipotesi che nella riuscita scolastica entrassero anche altri fattori come l'interesse e l'industriosità.

Nel 1928 Kelley trovò un fattore *g* che aveva una funzione predominante nel gruppo di altri fattori generali. Kelley nell'analisi dei dati si servì d'una tecnica complicata che fu ripresa poi solo da McDonough. Alexander, Stephenson e El Koussy trovarono essi pure dei fattori di gruppo. L'Autore che ha legato il nome ai fattori di gruppo è Thurstone. Va notato tuttavia che questo Autore, seguito in ciò da parecchi Autori americani, pur ammettendo fattori di gruppo, non ammette fattori generali (se non secondari).

Durante la guerra le ricerche non furono interrotte soprattutto da parte americana, anzi furono condotte con notevole ricchezza di mezzi. Thurstone studiò di nuovo ed in maniera più ampia e precisa i fattori scoperti precedentemente. In particolare analizzò i tests in vista di un certo fattore confrontandolo con altri che potevano aiutare a definirlo più accuratamente o a suddividerlo. La stessa batteria fu amministrata a ragazzi di 5-6 anni e ad allievi di *high-school* ottenendo, in entrambi i casi, risultati notevolmente concordi. I primi 6 fattori della lista originaria di Thurstone erano così riconfermati, mentre i fattori *I* (induzione) e *D* (deduzione) venivano più opportunamente riuniti in uno solo *R* (ragionamento). È poi stato notato che i risultati provenienti dai bambini tendevano a dare dei fattori meno indipendenti. Questi fattori, per il fatto di essere in correlazione abbastanza alta tra loro, potevano essere sottoposti ad analisi come lo erano stati i tests stessi e rivelavano così una specie di super-fattore (Thurstone lo chiamò fattore di gruppo di second'ordine). Questo concetto può costituire come un ponte tra la *Multiple Factor Analysis* e la teoria del fattore *g*.

In conclusione:

1. Le differenze sono ora meno accentuate che agli inizi. Si va verso 76
un ravvicinamento delle opposte concezioni.

2. Per quello che riguarda le tecniche di fattorizzazione: Il metodo centroide di Thurstone è largamente usato anche in Europa, dove però la rota-

zione di fattori è fatta in modo da ingrandire al massimo il fattore *g*, mentre in America, Holzinger e Cattell ammettono l'esistenza dei fattori di gruppo e di un fattore generale. Certi Autori preferiscono il metodo di semplice sommazione di Burt, benchè il metodo di Thurstone offra un apparato più comodo per l'inversione dei segni quando ci sono da estrarre fattori bipolari (come lo sono i fattori riguardanti il carattere e la personalità).

3. Europei e Americani differiscono nel numero dei fattori di gruppo trovati: gli Europei trovano in genere pochi fattori di gruppo, mentre gli Americani ne trovano in genere più di 5 e fino a 15. Entrambe le scuole si accordano nell'esigere un criterio statistico che decida della differenza significativa esistente tra i fattori trovati, differiscono però nel formulare questo criterio. Sfortunatamente il metodo centroide di Thurstone è (dal punto di vista matematico) un metodo piuttosto approssimativo e quindi non offre formule precise per definire gli errori di campionatura o simili. La formula del χ^2 proposta da Burt sembra troppo esigente, mentre quelle fornite da Tucker e Coombs sembrano troppo larghe. In genere si deve dire che si è ancora alla ricerca di una formula soddisfacente per tutti, perchè quelle esistenti hanno dimostrato che gli Europei sono troppo esigenti e stretti nell'ammettere nuovi fattori, mentre gli Americani sono troppo corrivi ad andare nel senso opposto.

4. Nei confronti del fattore *g*: gli Inglesi tendono a renderlo il più grande possibile ed introducono fattori di gruppo solo quando i residui lo esigono, mentre gli Americani tendono a minimizzarlo o ad introdurlo come fattore di second'ordine.

Queste divergenze, scelte tra le più salienti, nell'uso delle tecniche di analisi devono rendere guardinghi, ma mostrano anche come le differenze si vadano precisando a tutto vantaggio di una possibilità d'intesa.

Applicazioni e risultati

77 L'analisi fattoriale è oggi molto usata nella descrizione, a base di fattori, dell'intelligenza e delle attitudini in genere, della personalità, delle professioni, delle materie scolastiche, delle sindromi psichiatriche. È quindi molto usata nella validazione dei reattivi esistenti e nella costituzione di nuovi per i vari settori sopra enumerati, e nella costituzione di profili. Oltre che su reattivi viene svolta anche su persone per utilizzazioni caratterologiche o sulle persone dei giudici, nel rendimento scolastico, nel lavoro, nella psicologia sociale. Non solo si utilizza sempre più in psicologia e in pedagogia, ma è stata anche introdotta in altri settori delle scienze umane e nelle scienze positive in genere.[67]

---

[67] Una breve trattazione sull'analisi fattoriale si troverà nel manuale di J. P. Guilford, *Psychometric Methods,* New York, Mc Graw Hill, 1954, pp. 470-538.

Una divulgazione per non specializzati è: C. J. Adcock, *Factorial analysis for non-mathematicians,* Melbourne, University Press, 1954, pp. 87. Un manuale per studenti: R. B. Cattell, *Factor*

Conclusione

Particolarmente in Italia, per via dell'orientamento passato degli studi pedagogici, si guarda con diffidenza il moltiplicarsi delle ricerche psicopedagogiche e si teme d'indulgere ad un andazzo contrario alle migliori tradizioni introducendo innovazioni che son in auge soprattutto nei paesi anglosassoni.

Chiudendo questa breve presentazione metodologica converrà quindi dire una parola che aiuti ad una valutazione equanime attraverso un esame degli aspetti sia negativi che positivi della situazione.

Tra gli elementi negativi diffusi in varie ricerche statunitensi che hanno varcato a volte i confini di quel paese, van segnalate due deviazioni provenienti forse dalla fiducia eccessiva riposta nelle ricerche sperimentali e consistenti nel chiedere alla scienza risposte su aspetti che non può raggiungere o nel fraintendere il valore di un risultato sperimentale, anche sul piano che gli è proprio.

Fan parte del primo tipo di deviazione e meritano pertanto severe riserve, certe errate impostazioni epistemologiche che ignorano la natura filosofica di certi aspetti del problema.

Così si ritiene, ad esempio, di poter esaurire la conoscenza del fanciullo con una considerazione biologica, psicologica e sociale: si elencano gli « interessi » dell'alunno e si trascura di far intervenire una considerazione di valore prima di decidere quali vadano sviluppati; si effettuano dei rilievi e si assegnano poi le « norme » così ottenute come obbiettivi da raggiungere confondendo fatto e valore; si affermano affrettatamente nessi tra una situazione biologica o sociale e un certo stato psichico.

Soprattutto in ricerche statunitensi è dato notare in certi casi una implicita sfiducia nella ragione, con la persuasione che quando non si tratta di costatazioni ci sono cento opinioni possibili e tutte si equivalgono. Si crede poi di arginare questo bonario relativismo adottando dei procedimenti statistici che fanno una media delle opinioni ed assicurerebbero l'oggettività, mostrando così sia di ignorare la natura fenomenologica di ogni conoscenza tratta dalla scienza sperimentale, sia di fare un uso indiscriminato dell'argomento tratto dal consenso comune.

Altre ricerche possono riecheggiare concezioni deterministiche o sociologistiche solo perchè queste tesi vengono trovate nell'ambiente e se ne ignora la natura filosofica.

Gli sconfinamenti segnalati fan presa più facilmente tra chi è venuto alla psicologia e alla pedagogia attraverso una formazione positiva aperta agli

---

Analysis, New York, Harper, 1952, pp. 462.

Ricordiamo anche il testo di Godfrey H. Thomson: *The factorial analysis of human ability,* London 1948, di cui esiste la traduzione francese presso la P.U.F., Paris, 1950.

influssi anglosassoni, mentre invece presso cultori di didattica e di pedagogia s'incontra un altro genere di fiducia eccessiva nelle ricerche positive.

È capitato infatti che qualcuno citasse come dato risolutivo, a proposito di problemi italiani di educazione familiare, osservazioni effettuate in una sperduta isola delle Filippine e presentate con grande apparato tecnico. In base alla ricerca d'un ignoto autore americano, si danno magari precisi consigli ai professori italiani di scuola media.

Questi casi di fiducia eccessiva in un risultato puntuale ed astratto, perchè proveniente da una « ricerca », sono un fenomeno largamente diffuso in certi manuali « pratici » di psicologia dell'età evolutiva e di psicologia pedagogica nord-americani o in certi manuali di metodologia didattica: non si preoccupano di svolgere a fondo la problematica di un tema, quanto piuttosto di comporre un mosaico di conclusioni più o meno armoniche ed esaurienti, con le tessere delle ricerche a disposizione.

A sottolineare il contrasto tra la fiducia esclusiva concessa a queste ricerche e la complessità dei problemi da risolvere, sta la natura delle ricerche stesse, condotte con uno schema talmente semplificato ed elaborate con procedimenti e mezzi così standardizzati da rendere insignificante la soluzione. Si possono vedere ad esempio in uno dei citati manuali i problemi dell'adolescenza trattati a base di tabelle con titoli di libri e percentuali di lettori, nomi di giochi e numero di scelte, liste di vocaboli usati a varie età, ecc.; oppure, se si parla dell'apprendimento, si vedon enumerati i numerosi esperimenti di psicologia animale effettuati e si lascia il lettore a mezz'aria quasi che si potesse legittimamente passare da essi ad un'azione pratica.

Quanto sopra potrebbe far pensare che per certi Autori non sono chiari i rapporti tra conoscenza scientifica e conoscenza empirica, o il salto che può esserci tra le definizioni, i segni assunti nell'esperimento, il comportamento di certi fattori isolati o posti in contesto con altri e queste stesse cose viste nella prospettiva di una situazione concreta.

Certuni traspongono indebitamente conclusioni raggiunte in date situazioni ad altri ambienti, senza aver verificato se questi secondi potevano esser considerati omogenei ai primi.

In altri casi si intravvede che qualcuno giudica la scientificità dell'esperimento dall'apparato (schema, reattivi usati, numero di procedimenti statistici) quasi bastasse da solo a garantire il valore e l'adeguatezza della ricerca.

78 Sarebbe però ingiustificato ritenere inevitabile tutto questo e il non riconoscere lo sforzo continuo di revisione e di adeguamento che anima molti Autori. Soprattutto converrà guardarsi dal pericolo, più sottile e frequente, che induce a ritenere inutili la statistica, i reattivi e le tecniche di sperimentazione, perchè non bastano da sole a garantire l'autenticità della ricerca.

A proposito dell'uso dei calcoli statistici nessuno può negare che una media e una adeguata misura di variabilità riescano a farci vedere il livello attorno a cui i dati (una serie di voti scolastici, poniamo) s'aggirano, assai meglio delle

semplici impressioni. Posti davanti a due serie di risultati si possono emettere delle opinioni circa la loro somiglianza e il loro parallelismo, ma nessuno può assicurare che gli influssi esercitati sulla percezione dall'aspettativa operante nel ricercatore, che la sua timidezza o la sua faciloneria gli giuochino dei brutti tiri. Il calcolo di un coefficiente di correlazione mi dice assai di più e con ben maggiori garanzie. Così, se si ottiene, dopo aver esercitato un'intensa azione educativa su un gruppo sperimentale, una certa serie di risultati individuali si dovrà ricorrere al calcolo di un indice statistico (chi quadrato o simili) per sapere con relativa sicurezza se i risultati si dispongono in maniera casuale o rivelano l'influsso di un fattore intervenuto a modificare la situazione. Se invece si volessero fare delle previsioni sulla presenza o le modalità di certi caratteri studiati su un gruppo campione, passando all'intera popolazione scolastica, si dovrà far uso della teoria statistica dell'inferenza per avere la possibilità di varcare questo ponte e allargare le proprie conclusioni.

In tutti questi casi la statistica supplisce o rinforza le capacità conoscitive del ricercatore, permettendogli ora d'intravedere la particolare configurazione dei dati, ora sintetizzandoglieli e consentendo una adeguata impressione d'insieme, ora analizzandoli e confrontandoli. Rinunciare alla statistica non sarebbe liberarsi dallo sfoggio di una tecnica roboante ed illusoria, ma chiuder gli occhi e darsi in braccio all'arbitrio. Nè vale dire che l'uso dei procedimenti statistici suppone la possibilità di rilevazioni quantitative e porta alla quantificazione dello spirito. Tale questione, se si pone, è antecedente all'applicazione della statistica ed è direttamente connessa con la legittimità della scelta degli effetti, del rendimento per giudicare della efficienza e del principio.

A proposito poi di misure va fatto osservare che epistemologicamente parlando il problema della legittimità dei reattivi non è diverso da quello delle ordinarie situazioni sperimentali di laboratorio. È illogico accettare, come molti fanno, esperimenti in cui si chiede di giudicare della presenza di uno stimolo (esperienza di psicofisica) e negare la legittimità di quelle in cui non solo si chiede un giudizio sulla presenza dello stimolo ma se ne chiede ad esempio la descrizione (come avviene nei reattivi per la determinazione del tipo mentale).

Altri diffidano dei reattivi perchè li vedono connessi con « troppi numeri ». Certuni non riescono a comprendere che l'uso di svariati calcoli per l'analisi dei quesiti, per la determinazione di norme, ecc., è un guardare ripetutamente i fatti da vari punti di vista per vedere di riassumerli, confrontarli, cercare delle controprove. La statistica e i principi che reggono i reattivi sono applicazioni di una logica della scienza, non tecnicismo.

Nè vale obbiettare che le varie supposizioni fatte nella costituzione di un reattivo lo rendono inutile o essenzialmente pericoloso: se non si può misurare la statura di un soggetto col metro sarà preferibile usar le spanne invece di avverbi generici e non c'è ragione di tacciare di tecnicismo chi s'ingegna attorno a simili surrogati, in mancanza d'altro.

L'accusa di tecnicismo trae origine alle volte dalla contrapposizione tra l'artificialità degli esperimenti che le scienze psico-pedagogiche organizzano e la possibilità che è aperta agli Educatori di studiare direttamente la realtà viva, il ragazzo nel suo ambiente naturale e nelle sue manifestazioni spontanee e complesse.

Va premesso che l'uso di schemi d'esperimento è richiesto dalla natura del nostro conoscere astrattivo. Supponiamo ad esempio di studiare il miglior complesso di prove per la selezione scolastica e esaminare per questo, in blocco, una situazione determinata. Per poter discernere quali sono i fattori accidentali da quelli aventi un reale influsso sull'esito e le capacità predittive del medesimo, bisogna poter far agire da soli, o a gruppi, i fattori. L'isolare un nesso, il verificarlo, non è necessariamente cadere nell'astrattismo, perchè se è essenziale conoscere il contesto in cui un'azione viene ad inserirsi non è meno importante conoscere quali sono gli elementi determinanti su cui far leva per condurre un'azione concreta ed illuminata. Pur ammettendo che una certa « artificialità » è connessa radicalmente con l'esperimentare, va notato che l'uso dell'analisi della varianza e della covarianza rende possibili schemi sempre più complicati ed aderenti alla molteplicità dei fattori in gioco e capaci di cogliere l'interazione dei medesimi e di analizzare contesti sempre più complessi. Ad esempio in selezione scolastica si possono impostare esperimenti che analizzano contemporaneamente l'influsso del tipo d'esame (scritto, orale, saggi, reattivi, compiti scritti, questionari, interviste), del temperamento dell'esaminatore, del tipo di materia scolastica esaminata, del livello scolastico, ecc., e le interazioni a cui questi fattori possono dar origine e calcolare poi, attraverso una correlazione multipla, quale sia il gruppo di prove che riescono a predire meglio l'esito del controllo effettuato a un anno o più di distanza.

L'esperimento non solo è ammissibile, ma è indispensabile perchè senza l'ausilio di opportuni schemi di esperimento i dati non potrebbero essere raccolti in modo da consentire di isolare l'influenza di certi fattori, di calcolare con sufficiente certezza l'entità di certe oscillazioni casuali o di certe sfocature da ascriversi ad errori di campionatura, ecc. La complicazione o la superstruttura tecnica è solo apparente o è a servizio della ricchezza delle conclusioni e della verità delle medesime.

La statistica, i reattivi, gli schemi di sperimentazione, l'apparato tecnico in una parola, è semplicemente uno strumento ed ha valore in quanto tale. Esso va usato (e dai migliori Autori lo è) con vivo senso dei suoi limiti quando viene applicato alle scienze dell'uomo, senza perder per questo tuttavia il suo valore essenziale.

Anche i cultori della sperimentazione in psicologia, didattica e pedagogia sono esposti agli sconfinamenti, in questioni di pertinenza della filosofia così frequenti presso molti scienziati. In questo, come nel caso delle questioni precedenti, la possibilità di un abuso e la presenza di un pericolo consiglia prudenza ma non astensione o ostracismo.

APPENDICE

La colonna e la linea $\frac{x}{\sigma}$ indicano la distanza dalla media definita secondo 79 la formula $\frac{X - M}{\sigma} = \frac{x}{\sigma}$, mentre nelle altre colonne sono indicati quanti casi (su 10.000) sono compresi tra la media e la distanza $\frac{x}{\sigma}$.

Esempio: Supponendo che $\frac{x}{\sigma}$ sia uguale a 1.00, il numero dei casi compresi tra la media e questa distanza è di 3413 su 10.000 (cioè 34,13%).

$\frac{x}{\sigma}$	.00	.01	.02	.03	.04	.05	.06	.07	.08	.09
0.0	0000	0040	0080	0120	0160	0199	0239	0279	0319	0359
0.1	0398	0438	0478	0517	0557	0596	0636	0675	0714	0753
0.2	0793	0832	0871	0910	0948	0987	1026	1064	1103	1141
0.3	1179	1217	1255	1293	1331	1368	1406	1443	1480	1517
0.4	1554	1591	1628	1664	1700	1736	1772	1808	1844	1879
0.5	1915	1950	1985	2019	2054	2088	2123	2157	2190	2224
0.6	2257	2291	2324	2357	2389	2422	2454	2486	2517	2549
0.7	2580	2611	2642	2673	2704	2734	2764	2794	2823	2852
0.8	2881	2910	2939	2967	2955	3023	3051	3078	3106	3133
0.9	3159	3186	3212	3238	3264	3290	3315	3340	3365	3389
1.0	3413	3438	3461	3485	3508	3531	3554	3577	3599	3621
1.1	3643	3665	3686	3708	3729	3749	3770	3790	3810	3830
1.2	3849	3869	3888	3907	3925	3944	3962	3980	3997	4015
1.3	4032	4049	4066	4082	4099	4115	4131	4147	4162	4177
1.4	4192	4207	4222	4236	4251	4265	4279	4292	4306	4319
1.5	4332	4345	4357	4370	4383	4394	4406	4418	4429	4441
1.6	4452	4463	4474	4484	4495	4505	4515	4525	4535	4545
1.7	4554	4564	4573	4582	4591	4599	4608	4616	4625	4633
1.8	4641	4649	4656	4664	4671	4678	4686	4693	4699	4706
1.9	4713	4719	4726	4732	4738	4744	4750	4756	4761	4767
2.0	4772	4778	4783	4788	4793	4798	4803	4808	4812	4817

2.1	4821	4826	4830	4834	4838	4842	4846	4850	4854	4857
2.2	4861	4864	4868	4871	4875	4878	4881	4884	4887	4890
2.3	4893	4896	4898	4901	4904	4906	4909	4911	4913	4916
2.4	4918	4920	4922	4925	4927	4929	4931	4932	4934	4936
2.5	4938	4940	4941	4943	4945	4946	4948	4949	4951	4952
2.6	4953	4955	4956	4957	4959	4960	4961	4962	4963	4964
2.7	4965	4966	4967	4968	4969	4970	4971	4972	4973	4974
2.8	4974	4975	4976	4977	4977	4978	4979	4979	4980	4981
2.9	4981	4982	4982	4983	4984	4984	4985	4985	4986	4986
3.0	4986.5	4986.9	4987.4	4987.8	4988.2	4988.6	4988.9	4989.3	4989.7	4990.0
3.1	4990.3	4990.6	4991.0	4991.3	4991.6	4991.8	4992.1	4992.4	4992.6	4992.9
3.2	4993.129									
3.3	4995.166									
3.4	4996.631									
3.5	4997.674									
3.6	4998.409									
3.7	4998.922									
3.8	4999.277									
3.9	4999.519									
4.0	4999.683									
4.5	4999.966									
5.0	4999.997133									

NB. — Il punto è usato al posto della virgola per i decimali. Il numero 0.0 è eguale quindi a 0,0, mentre .00 sta per 0,00.

INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE

Si accenna ad alcuni manuali che integrano quanto è stato schematicamente esposto nel corso del lavoro. 80

BUYSE R., *L'expérimentation en pédagogie.* Bruxelles, Lamertin, 1935.

DECROLY O.-BUYSE R., *Introduction à la pédagogie quantitative.* Ibid., 1929.

CALONGHI L., *Tests e esperimenti.* Torino, PAS, 1956.

CASOTTI M., *Itinerario per l'esperienza pedagogica.* Brescia, La Scuola, 1954 (3ª ediz.).

CESA BIANCHI M.-PERUGIA A., *Metodi statistici in Psicologia.* Editrice Universitaria, Firenze, 1952.

EDWARDS A. L., *Experimental design in psychological research.* New York, Rinehart, 1950.

LAWRENCE-DAYHAW, T., *Manuel de Statistique,* Editions de l'Université d'Ottawa, 1958.

LINDQUIST E. F., *Design and analysis of experiments in Psychology and Education.* Boston, Houghton Mifflin, 1953.

POMPILJ G. e NAPOLITANI D., *Piano degli esperimenti.* Suppl. a « La ricerca scientifica », 1954, pp. 206.

TINKER M. A. and RUSSELL W. A., *Introduction to methods in experimental psychology.* New York, Appleton, 1958.

Manuali di informazione e di studio relativi alle tecniche oggettive, tests, ecc.:

ADKINS D. C., *Construction and analysis of achievement tests.* Washington, U. S. Government Office, 1947, pp. 292.

ANASTASI A., *Psychological testing.* New York, Macmillan, 1953, p. 460.

LINDQUIST E. F. (ed.), *Educational Measurement.* Washington, A.C.E., 1951, pp. 819.

MICHEELS W. J. and KARNES M. P., *Measuring educational achievement.* New York, Mc Graw Hill, 1950, pp. 496.

Repertori e riviste:

BUROS O. K., *Mental Measurements Yearbook.* Highland Park (N.Y.), Gryphon Press; il IV annuario è del 1953 e parla dei tests pubblicati nel 1948-1951; il terzo è per quelli del periodo 1940-1947.

Meno esteso, ma più selezionato, è il repertorio di:

CATTELL R., *A Guide to mental Testing.* University of London Press, 1953 (2ª ediz.), pp. 446.

Tra le riviste ricordiamo:

per l'America: *Psychological Abstracts, Educational and Psychological Measurement* e la *Review of Educational Research;* per la Francia: *Revue du Centre de Psychologie appliquée;* per l'Italia: *Orientamenti Pedagogici* e la *Rivista di Psicologia;* per la Spagna: la *Revista española de Pedagogia* e la *Revista de Psicopedagogia,* con il supplemento bibliografico *Documentacion Pedagógica.*

Elementi di psicologia generale

di PIER GIOVANNI GRASSO

INTRODUZIONE

SVILUPPO NATURA E METODO DELLA PSICOLOGIA SCIENTIFICA

Nel 1879, il fisiologo Wundt fonda a Lipsia il primo laboratorio di psico- 81
logia. Con l'introduzione sistematica dell'esperimento nello studio dei fatti psichici, nasce la psicologia sperimentale.

Da sempre, però, l'uomo si è trovato di fronte a una catena di problemi psicologici, legati alla constatazione dell'esistenza di due serie di fenomeni vitali: quelli che solo il soggetto conosce direttamente (idee, sentimenti, emozioni...), che formano la sua vita interiore, e quelli che un numero indefinito di osservatori possono constatare (azioni, gesti, parole...) e che costituiscono il suo comportamento esteriore. Come si spiegano questi due tipi di fenomeni, nella loro natura, nelle loro differenze e nelle loro connessioni? Da che cosa nasce la coscienza della loro unità? Come si spiegano le relazioni tra « vita interiore » e funzionamento del nostro « corpo », che l'esperienza ci rivela? Com'è possibile un contatto tra mondo interiore e mondo fisico?...

Questi e altri problemi del genere sono stati oggetto, fin dai primi tempi della riflessione umana, di un'indagine di natura essenzialmente filosofica. La psicologia è stata — fin verso il secolo XVII — soprattutto filosofia (psicologia razionale). Christian Wolff (1679-1754) stabilisce per primo la distinzione tra « psicologia razionale » e « psicologia empirica ». Ad entrambe le discipline psicologiche egli attribuisce come oggetto l'« anima », studiata dalla psicologia razionale con *metodo di ragione* e dalla psicologia empirica con *metodo di esperienza.* Però, sotto l'influsso della filosofia empirista (Hume), si venne sempre meglio precisando una netta distinzione tra le due psicologie, non solo nel metodo ma anche nell'oggetto: alla psicologia razionale fu riservato il campo dei problemi metafisici (della natura, origine e destino dell'anima), e alla psicologia empirica (scientifica o positiva) quello dei « fenomeni » psichici.

1. GLI INIZI

82 Gli inizi di una vera psicologia scientifica furono, però, condizionati allo sviluppo dei metodi d'indagine delle scienze fisiche e biologiche. I primi psicologi furono dei fisiologi, che cominciarono con lo studio dei rapporti tra stimoli fisici (luce, suono...) e la sensazione che ne risulta (*psicofisica*). Nel 1859 G. T. Fechner pubblica il primo volume dei suoi *Elementi di Psicofisica,* definendo questa come « una scienza esatta dei rapporti funzionali di dipendenza tra il corpo e l'anima o, più generalmente, tra il mondo corporeo o fisico e il mondo mentale o psichico ».[1] Per Fechner, il termine « anima » ha un significato molto ampio e include tutto ciò che risulta dall'esperienza interna o può essere da questa dedotto; per « corpo » egli intende tutto ciò che è rilevabile dall'esperienza esterna o sensoriale.

Nel 1874, appaiono in Germania due opere psicologiche importanti: la *Psicologia dal punto di vista empirico* di Brentano, di cui resta famosa la definizione della psicologia come « scienza dei fenomeni psichici, e cioè dei processi di coscienza », definizione che avrebbe dovuto chiarire definitivamente l'oggetto non metafisico della « scienza dell'anima »; e i *Lineamenti di Psicologia fisiologica* di Wundt. In quest'opera classica di psicologia sperimentale, Wundt così distingue la fisiologia dalla psicologia: « la fisiologia ci offre informazioni sui fenomeni vitali che possono essere percepiti coi sensi esterni, mentre in psicologia l'uomo studia se stesso dal di dentro e cerca di spiegare le interazioni tra quei fenomeni che l'" introspezione " gli rivela ».[2] La psicologia è dunque, per questi primi psicologi, *scienza dei fatti o fenomeni di coscienza,* e il suo metodo è, quasi esclusivamente, l'introspezione o osservazione sistematica della vita interiore, da parte del soggetto stesso che la vive.

83 Al metodo dell'introspezione sono state fatte numerose obiezioni. La più grave è quella che lo ritiene privo di valore scientifico, perchè inficiato di soggettivismo. Per stabilire delle leggi psicologiche, bisogna poter confrontare tra loro i dati introspettivi di molti individui (la scienza ha valore « generale », non individuale). Ma com'è possibile mettere a confronto l'esperienza interiore di diverse persone? Bisognerebbe poter penetrare nella vita interiore degli altri, e cogliere la vera natura dei fatti psichici da essi vissuti. Ciò è impossibile, nè il « linguaggio » (ciò che gli altri dicono di se stessi, dei propri stati di coscienza) è sufficiente ad assicurare una veridica comunicazione di ciò che il soggetto pensa o sente. Nel tentativo di ricostruire ciò che l'altro mi dice di provare (« sono triste »), io dò alle sue parole un senso sulla base della « mia » esperienza (della tristezza), immaginandomi che anche l'altro provi la stessa cosa che ho provato io. Ma la somiglianza di parole non garantisce la somiglianza del

---

[1] *Elemente der Psychophysik,* p. 8.

[2] *Grundzüge der physiologischen Psychologie,* Leipzig, p. 1.

« significato » delle parole. È illusorio immaginare che si possa ricostruire in sè quello che un'altra persona prova, basandosi solo sulla descrizione che essa ne fa.

Il valore del metodo introspettivo non sta, dunque, nell'offrire la possibilità di confrontare « direttamente » la vita interiore di individui diversi. I dati introspettivi, espressi nella descrizione verbale della vita psichica da parte del soggetto, hanno valore solo come « segno della presenza » nell'individuo di stati psichici, che all'osservatore esterno restano sconosciuti nella loro più intima e reale natura.[3]

Tuttavia perchè quei dati siano utilizzabili per stabilire delle leggi psicologiche generali, è sufficiente che i singoli individui che comunicano il frutto della loro introspezione, usino sempre le stesse parole per designare gli stessi stati psichici.

2. LA REAZIONE « OGGETTIVISTICA » DEL BEHAVIORISMO

Educatori, psichiatri e studiosi di psicologia animale, all'inizio del secolo XX, abbandonano il metodo dell'introspezione, e si orientano verso una nuova direzione metodologica. 84

I bambini, i malati di mente, gli animali sono incapaci di introspezione. Unico metodo valido per conoscerli sembra essere lo studio del loro comportamento o condotta esterna.

Partendo da una critica al metodo introspettivo e poggiandosi su principi meccanicistici, d'ispirazione filosofica (positivismo evoluzionistico) e fisiologica (riflessologia russa), lo psicologo americano Watson propone una nuova definizione della psicologia, intesa come « scienza del comportamento ».[4]

Scopo della psicologia, secondo Watson, è quello di conoscere come gli individui si comportano in determinate circostanze, per « predire » cosa faranno in circostanze simili e « influenzarli ».

Ma per poter predire e influenzare la condotta, è superfluo sapere cosa avviene all'interno dei soggetti stessi. Basta conoscere le circostanze (gli stimoli o eccitanti, S) e le azioni poste (reazioni o risposte, R).

---

[3] Il linguaggio non deve considerarsi come la descrizione oggettiva e definitiva del processo o stato psichico a cui si riferisce, ma come la *traduzione* che il soggetto fa delle proprie esperienze in espressioni verbali che egli ha apprese dalla società in cui vive. Allo psicologo spetterà ora *interpretare* questa traduzione per risalire il meglio possibile all'originale, che è il processo psichico stesso. La traduzione verbale infatti rischia spesso di essere *incompleta* per l'impossibilità in cui si trova il soggetto di osservare i fenomeni psichici *inconsci, unilaterale,* per una scelta di aspetti imposta dalla natura dell'esperimento e dalle preferenze o inclinazioni del soggetto, *parzialmente falsata* dalla necessità di usare parole e frasi che hanno significati non sempre perfettamente aderenti all'esperienza personale, e infine *ambigua* per l'esperimentatore o ascoltatore, che può comprendere le espressioni del soggetto in un senso più o meno divergente da ciò che il soggetto intende.

[4] *Psychology as a Behaviorist views it,* in « Psychological Review », 1913. *Behavior* in inglese significa *comportamento;* il *behaviorismo* è la teoria formulata da Watson, secondo la quale la psicologia è *lo studio sistematico del comportamento.*

Gli stimoli sono: le vibrazioni sonore, le azioni meccaniche dall'esterno, ecc. La « risposta » è la somma delle reazioni organiche (contrazioni dei muscoli, gesti, mimica...) e fisiologiche (ripercussioni sui battiti del cuore, sulla circolazione sanguigna, sul sistema endocrino, ecc.). Essa può essere « patente » (come i gesti e le parole) o « latente » (rilevabile solo attraverso procedimenti speciali, come il riflesso psicogalvanico). I fatti di coscienza e la coscienza stessa vengono così radiati dalla considerazione psicologica, assieme al metodo introspettivo. Come « settore puramente oggettivo della scienza naturale »,[5] la psicologia si può servire solo del metodo di « osservazione oggettiva » del comportamento.

85 Si deve però osservare che la pretesa dei behavioristi di ridurre la psicologia a pura investigazione del comportamento esterno è, sia metodologicamente che teoricamente, ingiustificata. Se la vita psichica « interiore » non è facile a raggiungersi con metodi di osservazione « oggettiva », essa non cessa di essere per questo meno importante e più ricca delle sue manifestazioni esterne.

La stessa interpretazione della risposta esterna agli stimoli non può farsi adeguatamente senza riferirsi all'esperienza interna del soggetto.

Uno stesso stimolo (es., un tronco d'albero nella notte) può dar luogo a impressioni diverse in individui differenti (tronco o persona in agguato), e quindi a risposte o reazioni diverse (indifferenza o fuga). Per capire la reazione, non basta conoscere lo stimolo, ma anche il « campo percettivo del soggetto », e cioè il suo modo interno di cogliere e d'interpretare lo stimolo. È soprattutto il *significato* (dato soggettivo, di coscienza) che assume la situazione-stimolo per il soggetto, che dà senso alla risposta del comportamento esterno.

La stessa risposta o gesto esterno (esempio, dare l'elemosina a un povero) può avere significati diversissimi a seconda dell'intenzione o dello stato d'animo del soggetto (vanità, ricatto, pietà...).

È, dunque, impossibile ridurre la psicologia a studio oggettivo del rapporto S-R.

Anche facendo della psicologia la « scienza del comportamento », non si potrà far a meno di chiedere anche al soggetto di dire che cosa prova.

Ritorna quindi l'esigenza dell'« introspezione » (intesa nel senso sopra indicato). La coscienza rientra in psicologia.[6]

---

[5] J. B. WATSON, *Behavior: An Introduction to Comparative Psychology*. New York, 1914, p. 1.

[6] « Il behaviorismo non ha la possibilità di realizzare il suo scopo, di predire cioè e di controllare il comportamento umano. Un behaviorista di stretta osservanza avrebbe ben poco da dire in una clinica psicologica, in una classe o in una casa di rieducazione. Ogni volta che si vuol capire qualche vero problema di conflitto psichico o penetrare nelle cause reali delle difficoltà della vita, si deve cercare di ottenere dei dati introspettivi dal paziente in difficoltà. Le sole sue reazioni esterne non ci danno quell'idea esatta della sua vera personalità, che è necessario avere per dargli l'aiuto di cui ha bisogno. La psicologia deve renderci capaci di risolvere le difficoltà degli uomini, e non solo di interpretare la curva d'apprendimento dei topi, dei cani e degli organismi umani » (DOM THOMAS VERNER MOORE, O. S. B., *The Driving Forces of Human Nature*. Grune & Stratton, New York, 1948, p. 5). Tutto il movimento recente dei fautori della « teoria cognitiva » (cfr. l'*Handbook of Social Psychology*, a cura di G. LINDZEY, Reading, Mass., Addison-Wesley, 1954, vol. 1°, pp. 91-142) ha portato a fondo la critica, anche sperimentale, alla teoria behavioristica.

3. DEFINIZIONE E DIVISIONE DELLA PSICOLOGIA

La psicologia (etimologicamente: « scienza dell'anima »), nell'accezione 86
moderna e scientifica del termine, può essere descritta come lo « studio sistematico e positivo dei fenomeni della vita psichica », nel loro aspetto statico (strutture) e dinamico (funzioni).

Si può anche accettare la definizione di psicologia come « scienza del comportamento », qualora s'intenda per comportamento quel fenomeno complesso che presenta un doppio aspetto: un aspetto o faccia « esterna »: modificazioni varie (come gesti, suoni, reazioni nervose, chimiche, muscolari, ecc.) che si manifestano esteriormente e, quindi, si possono studiare oggettivamente, mediante osservazione « dal di fuori »; un aspetto o faccia « interna »: modificazioni interne di tipo intenzionale (emozioni, desideri, tendenze, percezioni, ecc.), che nel loro aspetto cosciente sono direttamente accessibili solo al soggetto, nell'introspezione.

Il comportamento, così considerato, è dunque un oggetto fisico e un avvenimento di coscienza (un oggetto « psicofisico »).[7]

La psicologia è oggi sovente definita come lo « studio della personalità », e cioè di quel complesso di qualità caratteristiche o « tratti », soprattutto dinamici, di comportamento che caratterizzano unitariamente una persona, la distinguono da tutte le altre e permettono una certa previsione della sua condotta. Con tale definizione, si vuol reagire alla tendenza esageratamente analitica dei primi psicologi, preoccupati soprattutto di raggiungere gli « elementi » della vita psichica (sensazioni semplici, sentimenti elementari...), di analizzare le « funzioni » e gli « stati » psichici (memoria, attenzione, ragionamento...), senza ricondurli all'« unità » della vita psicofisica.

---

[7] Lo psicologo belga A. MICHOTTE conclude alla « possibilità di una psicologia del comportamento *a condizione che si usi l'introspezione e il metodo statistico.* È su questa linea che si sviluppa la psicologia attuale. Oggi tutti ammettono che la psicologia ha per oggetto lo studio delle azioni umane o del comportamento, e delle leggi che reggono tale comportamento... » (dagli appunti inediti di un Corso, tenuto all'Università Cattolica di Lovanio). Noi preferiamo usare il termine *condotta,* riservando il termine comportamento a indicare l'azione esterna, oggettivamente constatabile. Per condotta intendiamo quindi, non l'azione eticamente qualificata (condotta morale), ma l'azione nella sua unità psicofisica, come comportamento esteriore e come evento di coscienza: è la risposta della intera personalità a una data situazione.

Per un ampliamento dell'informazione storica e un giudizio critico sui vari movimenti psicologici, si veda A. GEMELLI e G. ZUNINI, *Introduzione alla psicologia.* Milano, Vita e Pensiero, 1949; G. ZUNINI, *Psicologia. Scuole di Psicologia moderna.* Brescia, Morcelliana, 1962; E. G. BORING, *A History of Experimental Psychology.* New York, Appleton-Century-Crofts, 1950; e per le correnti di ispirazione cattolica, H. Misiak and V. M. Staudt, *Catholics in Psychology. A Historical Survey.* New York, Mc Graw-Hill Company, 1954.

Per una più precisa comprensione dei termini tecnici usati nelle pagine che seguono, si consulti l'ottima opera di H. B. ENGLISH e A. C. ENGLISH, *A comprehensive dictionary of psychological and psychoanalytical terms,* New York, Longmans, Greens and Co., 1958.

Così, a una concezione « elementaristica » della psicologia, va sostituendosi una concezione « globalistica », in cui sono posti in risalto gli aspetti unitari della personalità e della condotta.

87 Tenendo conto delle forme diverse della condotta umana e dei tipi differenti di soggetti di tale condotta, si può distinguere:

1. *La psicologia generale*: scienza della condotta dell'uomo adulto, normale, considerato isolato, studiato nelle sue caratteristiche generali (comuni a tutti gli individui).

2. *La psicologia sociale*: scienza della condotta dell'uomo posto in un quadro sociale (gruppo, istituzione...).

3. *La psicologia individuale o differenziale*: studio delle differenze individuali nella condotta umana (a seconda del sesso, della razza, del livello mentale, del temperamento, dell'ambiente).

4. *La psicologia genetica o evolutiva*: studio della condotta umana, durante le differenti fasi del suo sviluppo (infanzia, fanciullezza, adolescenza, giovinezza...).

5. *La psicologia religiosa*: studio della condotta religiosa, nel suo aspetto psicologico.

6. *La psicologia patologica*: studio delle condotte anormali e delle loro cause psicofisiche.

7. *La psicologia comparata*: studio del comportamento degli animali.

8. *La psicologia applicata*: studio delle applicazioni dei principi e delle leggi della psicologia teorica ai vari campi dell'attività umana, e in modo speciale:

— all'attività clinica (terapia psichica dei malati o anormali mentali o disadattati nella condotta): *psicologia clinica*;

— all'attività di orientamento e selezione professionale, all'attività produttiva e commerciale: *psicotecnica, psicologia industriale,* ecc.;

— all'attività scolastica e educativa: *psicologia pedagogica.*

4. QUADRO SISTEMATICO DELLA TRATTAZIONE

88 Nostro compito è quello di offrire un quadro sintetico dei principi e delle leggi della psicologia generale. La trattazione dovrebbe servire da punto di riferimento e da sfondo interpretativo per le altre trattazioni di psicologia speciale, teorica e applicata, che seguiranno; inoltre, insieme alle altre scienze ausiliarie, dovrebbe porre le basi per la trattazione pedagogica e didattica.

Tra le molte sistemazioni possibili del materiale psicologico, scelto per la sintesi suddetta, abbiamo optato per la seguente che ci sembra non solo logica, ma anche didatticamente perspicua.

Della condotta umana — oggetto della psicologia scientifica — studieremo

anzitutto le « fasi » essenziali, e cioè gli aspetti generali e fondamentali: percettiva, rappresentativa, tendenziale, affettiva, operativa.

Seguirà una rapida delineazione delle principali « forme » della condotta: riflessa, istintiva, emotiva, intellettiva; innata e acquisita (apprendimento).

Le diverse forme di condotta possono realizzarsi a livelli psichici differenti: inconscio, preconscio, cosciente, volontario. A questi diversi gradi di coscienza sarà consacrata una parte discreta del nostro studio, in ragione della loro importanza ai fini della « motivazione » della condotta.

Infine, passando dall'analisi alla sintesi, sarà considerata unitariamente la « struttura d'insieme », in cui si integrano le differenti funzioni psichiche. Si concluderà quindi con uno studio della « personalità », dal punto di vista psicologico, specialmente nel suo aspetto dinamico ed anche nei suoi condizionamenti sociali.

SEZIONE PRIMA

GLI ASPETTI O FASI FONDAMENTALI DELLA CONDOTTA

89 Ogni atto umano concreto (la percezione di un oggetto, una emozione, una decisione), dal punto di vista psicologico, non è mai attribuibile ad una sola funzione o « facoltà ». Vi concorrono sempre funzioni diverse; anzi, è opera — si può dire — di tutta la personalità. La « condotta » del soggetto è appunto il risultato di svariate funzioni, che si integrano per favorire la risposta migliore a una data situazione.

Nelle varie condotte, si possono tuttavia individuare degli aspetti o fasi diverse, che corrispondono al prevalere di funzioni differenti. Ne isoleremo cinque essenziali: la percettiva (cap. II), la rappresentativa (cap. III), la tendenziale (cap. IV), l'affettiva (cap. V) e la operativa (cap. VI).

All'esame dei vari aspetti della vita psichica premetteremo alcuni rapidi indispensabili concetti intorno alle sue « basi fisiologiche ». Invece, dei condizionamenti sociali si tratterà in un capitolo conclusivo del presente saggio di psicologia generale.

CAPITOLO I

Condizionatori biologici dell'attività psichica *

È innegabile l'influsso del sostrato fisiologico sui fenomeni psichici; d'altronde quando si è seguito il corso liceale di fisiologia non si ebbe la preoccupazione di sottolineare le implicanze psichiche di certi meccanismi biologici. Sarà quindi utile riprendere qui brevemente quanto crediamo potrà giovare ad una più adeguata comprensione dei fatti psichici. Non pochi elementi di fisiologia sono sfiorati qua e colà nel corpo della trattazione; ma abbiamo preferito raccogliere in una visione organica i principali condizionatori fisiologici dell'attività psichica, come introduzione alla psicologia scientifica propriamente detta.

1. IL CONDIZIONATORE EREDITARIO

Che i figlioli rassomigliano ai genitori non è certamente una scoperta mo- 90
derna; tuttavia fino al secolo scorso non si era andati oltre ad una constatazione approssimativa ed empirica del fatto. Dopo i risultati delle ricerche tanto semplici quanto costanti ed intelligenti dell'abate agostiniano Gregorio Mendel — per la storia: ricerche accolte con la più grande freddezza un secolo fa! — la genetica ha fatto molta strada e si è trasformata in autentica scienza, con i suoi metodi, le sue leggi e le sue interpretazioni.

LE LEGGI DI MENDEL

Le esperienze e le osservazioni di Mendel durarono per circa un decennio. Al termine di esso lo studioso formulò le sue ormai famose leggi, che, con qualche precisazione, sono ritenute valide ancora oggi.

1) *La legge della dominanza.*

Mendel si procurò prima di tutto del materiale « puro », cioè delle piante 91
(le sue esperienze erano fatte principalmente su piselli) che per varie generazioni, ottenute per autoimpollinazione, conservavano costantemente uno stesso carattere (colore del fiore, colore e forma del frutto), oggetto del suo studio. Impollinando poi tra loro fiori di piante che possedevano allo stato puro due

* Come è stato avvertito, questo capitolo è stato redatto dal Prof. Albino Ronco.

caratteri opposti (es. colore bianco - colore rosso della corolla), ottenne soggetti con uno solo dei due caratteri che erano stati incrociati: esso era « dominante » sull'altro, che, al suo riguardo, si mostrava « recessivo ».

Questo avveniva alla prima generazione. Ma il carattere recessivo non era totalmente scomparso dalla struttura della pianta generata; di fatto ricompariva nelle successive generazioni. Mendel formulò allora la seconda legge.

2) *Legge della disgiunzione dei caratteri.*

92 La seconda generazione, ottenuta dall'autoimpollinazione degli ibridi nei quali un carattere aveva dominato, non dava più piante figlie con l'unico carattere dominante, ma un quarto di esse presentava il primitivo carattere recessivo, e, per gli altri tre quarti, nelle generazioni seguenti, solo un quarto si manifestava portatore del carattere dominante puro, mentre per l'altra metà si comportava come i progenitori ibridi. I due caratteri che sembravano fusi in quello dominante — e l'illusione era maggiore quando invece di un carattere dominante i due caratteri precedenti avevano prodotto un carattere intermedio — ora tornavano a disgiungersi.

3) *Legge dell'indipendenza dei caratteri.*

93 Se invece di considerare una sola coppia di caratteri opposti ne consideriamo due o più (Mendel impollinava piselli a seme giallo e liscio con altri a seme verde e rugoso), notiamo che ogni coppia di caratteri antagonisti si comporta indipendentemente dall'altra. Se *A* indica il carattere dominante ed *a* quello recessivo di una coppia di caratteri antagonisti (nell'esempio mendeliano rispettivamente giallo e verde); *B* e *b* il carattere dominante e recessivo di un'altra coppia, le due coppie di caratteri, tenendo conto anche della dominanza, potranno dare origine alle combinazioni genotipiche e fenotipiche illustrate nel quadro seguente (fig. 1):

caratteri combinati	AB	Ab	aB	ab
AB	○ AABB	○ AABb	○ AaBB	○ AaBb
Ab	○ AABb	□ AAbb	○ AaBb	□ Aabb
aB	○ AaBB	○ AaBb	● aaBB	● aaBb
ab	○ AaBb	□ Aabb	● aaBb	■ aabb

FIG. 1.

A: *giallo* - a: *verde* - B: *liscio* - b: *rugoso* — Simboli del fenotipo: ○ *liscio-giallo* - ■ *rugoso-verde.*

Se volessimo fare subito un'applicazione alla genetica umana, possiamo far notare che con le 24 coppie di caratteri indipendenti, quanti sono le paia dei cromosomi umani, sono possibili circa trecento miliardi di combinazioni per cui è estremamente improbabile che due persone abbiano lo stesso corredo di caratteri dalla nascita: di qui l'originalità biologica di ogni uomo, pur nella fondamentale unità della famiglia umana.

L'INTERPRETAZIONE CROMOSOMICA

I genetisti moderni, accettando le leggi di Mendel, ne hanno dato un'inter- 94
pretazione che non solo esprimesse i fatti, ma ne indicasse pure la cause, e questo si è reso possibile anche per i perfezionamenti indotti nella ricerca citologica. Si è così giunti ad abbinare ogni carattere trasmesso ereditariamente ad un minuscolo elemento del nucleo di ciascuna cellula del vivente.

Per comprendere il meccanismo genetico dobbiamo rifarci alla divisione delle cellule, e precisamente alla cariocinesi; essa, com'è noto, mette in rilievo le fini strutture del nucleo, la cui rete di cromatina, al momento della divisione, si compone in unità di forma, dimensioni e numero costanti e caratteristiche per ogni specie biologica, dette cromosomi. Dal primo sdoppiamento dell'ovulo fecondato fino al rimarginamento d'una cicatrice nella più tarda età, sempre quando abbia luogo una divisione cellulare, i cromosomi generano altri cromosomi identici a sè, che passeranno a far parte della nuova cellula. Si vede com'era naturale fare l'ipotesi, che è poi stata suffragata dall'osservazione, che in questi minimi elementi così costanti e presenti in ogni cellula, fossero iscritti i vari caratteri somatici. Si è chiamato « genidio » o « gene » l'elemento — macromolecola — che nel cromosoma è il sostrato materiale condizionante un determinato carattere somatico.

I cromosomi di una stessa cellula non sono tutti diversi tra di loro; anzi a due a due sono del tutto simili, si hanno cioè delle paia di « cromosomi omologhi »: si è perciò pensato che il medesimo carattere abbia due elementi determinanti, uno in ciascuno dei due cromosomi omologhi, che influiscono concordemente o antagonisticamente alla formazione del carattere esterno e visibile del vivente.

D'altra parte si è osservato che mentre le cellule normali o somatiche hanno tutte i cromosomi a paia (corredo cromosomico *diploide*), nelle cellule germinali, cioè in quelle mature per la reciproca fecondazione, si trova un solo cromosoma di ogni tipo (corredo cromosomico *aploide*): infatti nella maturazione delle cellule germinali o *gameti* si ha una cariocinesi particolare, riduzionale, detta *meiosi,* nella quale i cromosomi non si moltiplicano, ma si separano semplicemente in due cellule distinte, in modo che in ognuna delle cellule vi sia uno solo dei cromosomi di ogni paio. Naturalmente con l'unione o *zigosi* dei gameti alla fecondazione, la prima cellula del nuovo vivente possiede nuovamente completo il corredo cromosomico diploide, nel numero dei cromosomi

omologhi proprio della specie. Ma in ogni coppia, uno dei cromosomi proviene dal padre e l'altro dalla madre.

Può avvenire che i due cromosomi omologhi portino nei genidi la stessa qualità per un dato carattere somatico; avremo allora un *omozigote;* se invece portano una diversa qualità, avremo un *eterozigote.*

95 Si vede ora quanto sia semplice l'interpretazione cromosomica delle leggi di Mendel: *la legge della dominanza* si riduce al fatto che i due cromosomi omologhi che si incontrano alla fecondazione sono portatori o della stessa qua-

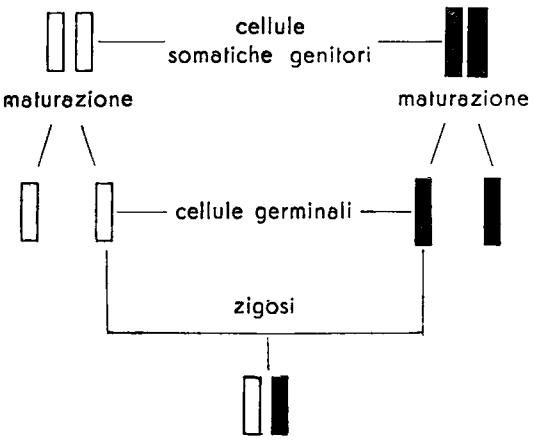


FIG. 2.
Origine di una coppia di cromosomi omologhi nella prima cellula del vivente.

lità o di qualità opposte per un dato carattere somatico. Nel primo caso la loro azione concorde determina senza lotte il carattere esterno; nel secondo, il loro antagonismo si risolve in favore del più forte o dominante, che fa prevalere la sua influenza su quella del gene recessivo.

Continuando lo stesso ragionamento entriamo nella *legge della disgiunzione dei caratteri*: infatti il carattere recessivo non scompare; la struttura genidica, o *genotipo,* dell'individuo è un ibrido, mentre la struttura esterna e visibile, o *fenotipo,* può presentare il carattere dominante allo stato puro. Alla seconda generazione però il carattere recessivo entra nuovamente nel gioco delle probabilità, e può avverarsi la possibilità che nei due cromosomi omologhi venga a trovarsi lo stesso carattere recessivo, che ora appare anche esteriormente nel fenotipo.

La terza legge, dell'indipendenza dei caratteri, si spiega abbastanza facilmente, se si suppone che i vari caratteri studiati siano comandati da genidi posti su differenti cromosomi: il gioco delle loro combinazioni risulta così indipendente.

Alla luce di quest'interpretazione, le leggi di Mendel sono apparse non

solo più chiare, ma anche più ricche: si è infatti notato che, se si davano moltissimi casi per i quali la formulazione « fenotipica » di Mendel era soddisfacente, se ne davano pure altri nei quali occorreva rifarsi all'interpretazione « genotipica », e cioè al gioco dei cromosomi, i quali non sempre seguono i chiari schemi che noi tracciamo per nostra comodità di studio.

Morgan, sperimentando all'inizio del secolo con il moscerino *Drosophila* 96
melanogaster, ha potuto appurare che nella cariocinesi meiotica della maturazione dei gameti i cromosomi omologhi, prima di separarsi, si avviticchiano, e, quando si dividono, si scambiano talvolta qualche porzione del loro genidi, in modo che alla generazione successiva passano dei cromosomi non esattamente identici a quelli che il genitore aveva a sua volta ereditato.

Talora, per l'intervento di agenti non facilmente individuabili, si hanno pure delle mutazioni nella struttura stessa del singolo genidio; questo può avvenire specialmente a causa di radiazioni che superano un certo limite.

Naturalmente questa concezione quasi meccanicistica dei processi biologici non vuole essere una spiegazione esaustiva del fenomeno genetico, poichè le sfuggono molti elementi, com'era da aspettarsi qui più che altrove, trattandosi dell'origine della vita. Ma, nei suoi limiti, è un vero apporto alla conoscenza dei viventi in genere e dell'uomo in specie, con tutte le conseguenze pedagogiche, sociali e morali che ne derivano.

Ereditarietà psichica

Dall'analisi delle leggi generali della genetica emergono due osservazioni: 97
la prima, che esiste un vero fondamento della rassomiglianza familiare, e di esso si dovrà fare il debito conto; la seconda, che i figli sono « originali » anche di fronte ai genitori in quanto la combinazione cromosomica della zigosi ha certamente una risultante fenotipica differente — e talvolta molto differente — da quella dei genitori; ed il fenomeno appare anche più complesso quando si richiamano le precisazione di Morgan alle leggi mendeliane e le nuove ipotesi sull'azione enzimatica, sinergica ed antagonistica, dei genidi.

Per l'economia del presente lavoro ci interessa particolarmente l'ereditarietà psichica. Al riguardo si deve tener presente un principio di ordine generale: strettamente parlando si ereditano soltanto delle strutture biologiche; lo psichismo non si eredita che nella misura che esso dipende dal suo fondamento biologico. Negli stessi animali la vita psichica è in funzione di molti altri fattori, quali l'ambiente, l'apprendimento, ecc.; nel caso dell'uomo poi il problema si fa maggiormente complesso per l'intervento dell'intelligenza razionale e della libera iniziativa per cui può plasmare se stesso. Quale sia esattamente la relazione dei fattori nominati con il supporto biologico ereditario, non è facile determinarlo; ma da questo accenno si possono scorgere il significato ed i limiti dell'ereditarietà psichica. Nell'ambito di questo principio generale vanno poste le affermazioni che seguono.

1) *L'ereditarietà dell'intelligenza.*

98 In psicologia sperimentale il termine *intelligenza* ha un doppio significato: uno è il corrispettivo dell'intelligenza razionale, logica o astratta; l'altro indica un « saper fare » che è comune all'uomo e agli animali, i quali pure risolvono i loro « problemi », sono capaci di apprendimento, ecc. Comunque si intenda l'intelligenza, pare che essa sia condizionata dal sostrato biologico, e perciò in qualche modo ereditabile.

Il materiale umano per fare ricerche anche sul primo tipo di intelligenza, quella logica, è rappresentato dai gemelli uniovulari, provenienti cioè da un solo zigote (ovolo fecondato), dal quale, per cause non ancora ben note, si sono sviluppati due organismi interi. È evidente che questi due organismi sono genotipicamente e fenotipicamente identici o speculari; se, per le vicende della famiglia, essi vengono separati e crescono fin dalla prima infanzia in ambienti differenti, presentano le condizioni ideali per lo studio dell'incidenza dell'ereditarietà: infatti ciò che dopo alcuni anni vi sarà di significativamente comune nei due gemelli, sarà dovuto non all'ambiente, diverso per ipotesi, ma proprio al comune patrimonio genetico.

Ora, prescindendo dalla osservazione comune, sempre valida — purchè si tratti di veri gemelli, e non soltanto di parti simultanee — le ricerche positive hanno in genere rilevato una correlazione molto alta tra le misure dell'intelligenza dei gemelli uniovulari anche se cresciuti in ambienti differenti; e la differenza fra le correlazioni riferentisi ai gemelli uniovulari e quelle relative ai fratelli non uniovulari è sempre altamente significativa.

Questi dati, nonostante alcune discussioni sulla loro interpretazione, sembrano provare chiaramente l'apporto di un fattore ereditario nella misura dell'intelligenza.

99 Per l'altra accezione del termine intelligenza (pratica, fatta di organizzazione di immagini motoriche, ecc.) si sono fatte brillanti esperienze su animali. Il Tryon, partendo da una stirpe indifferenziata di topi che, nell'apprendere un labirinto facevano un numero maggiore o minore di sbagli, scelse i più abili tra loro, ripetendo poi questa selezione per le successive generazioni. Alla terza generazione le due famiglie erano già notevolmente differenti; all'ottava generazione quasi nessuno della famiglia dei meno abili eguagliava i più scadenti della famiglia dei più brillanti. Nel 1954 un gruppo di ricercatori, esaminando i discendenti delle famiglie selezionate dal Tryon, scoprì che in tutte le porzioni di cervello dei soggetti più intelligenti era presente una maggiore concentrazione della colinesterasi, un fermento attivante la trasmissione degli impulsi nervosi: era chiaro che l'eredità dell'intelligenza o della stupidità poteva essere dovuta ad un genidio determinante il tasso di colinesterasi.

Pare dunque accertato che almeno alcuni tipi di intelligenza e alcuni elementi del talento si possono ereditare e di fatto sono ereditati.

2) *L'ereditarietà dell'emotività.*

Anche l'emotività pare ereditaria. Per l'uomo una certa dimostrazione si 100
può addurre da un'osservazione che è alla portata di tutti e che è stata scientificamente controllata: una notevole stabilità del temperamento nello stesso individuo. Quando gli altri fattori variano con lo sviluppo, come di fatto avviene quasi sempre, non resta che il fattore biologico ereditario che possa dare ragione di tale stabilità; e si noti che questa stabilità di temperamento si rileva ancora prima che entrino in gioco i fattori della coscienza morale e della libera volontà. Anche ricerche sull'albero genealogico di famiglie note ci possono fornire simili risultati.

Per gli animali sono state fatte indagini analoghe a quelle per l'intelligenza, ancora su topi. In dodici generazioni selettive l'indice di emotività si era di molto elevato.

3) *Ereditarietà dei morbi.*

Sono certamente ereditarie malattie e disposizioni a contrarle facilmente, e 101
spesso si tratta di malattie che hanno un grande influsso sullo sviluppo dello psichismo umano: forme di idiozia, malattie nervose quali la balbuzie, l'emicrania, alcune forme di epilessia; malattie degli organi dei sensi, come il daltonismo, la cateratta, la sordità ed il conseguente mutismo; anche la predisposizione alla tubercolosi, che può tanto incidere sul livello vitale e perciò psichico di un soggetto, è ereditabile.

Ai fini pedagogici sono da equipararsi alle malattie ereditarie quelle *congenite,* che cioè non sono dovute ai genidi, ma sono contratte nel periodo prenatale per infezione da parte dell'organismo materno. Tra le più gravi ricordiamo la sifilide e l'alcoolismo, che avvelenano le tenerissime strutture embrionali, e lasciano tare penose per tutta la vita.

Vi è infine un'eredità psichica non fondata sulla trasmissione biologica dei cromosomi, ma diretta, che passa dall'ambiente familiare alla psiche del bambino. Quest'eredità ambientale può determinare in un senso piuttosto che in un altro le possibilità polivalenti iscritte nel corredo biologico, o variare notevolmente l'accento dell'una o dell'altra delle disposizioni ereditarie, o mutarne l'oggetto e la direzione.

È difficile dire quale sia la parte dell'eredità biologica e quale la parte dell'ambiente, specialmente quando il bambino ed il fanciullo è ancora così sensibile agli influssi esterni. Se il fattore biologico pare avere una decisa preponderanza in quello che è caratteristica vitale, prontezza di reazioni, tipo di emotività e di intelligenza, e simili, l'educazione e l'ambiente prendono il sopravvento quando si tratta di specificare l'attuazione di queste forze che la natura ha messo a disposizione, e questo tanto più quanto ci si avvicina al campo tipicamente umano della valutazione razionale delle cose, della libera autodeterminazione e della scelta morale.

102 Se il fattore ereditario è la base sulla quale si costruisce l'organismo, il regolatore principale del suo comportamento resta il sistema nervoso. Siccome abbiamo buone ragioni per supporre nei lettori la conoscenza degli elementi dell'anatomia e della fisiologia del sistema nervoso, ci limiteremo a richiamare alcune nozioni che interessano più da vicino i problemi della psicologia.

Sarebbe certamente di grande interesse per la psicologia lo studio del sistema cerebro-spinale, specialmente per quanto si riporta alla fisiologia degli organi dei sensi, ai meccanismi dei riflessi e del movimento muscolare, alle localizzazioni cerebrali ed agli altri centri di coordinazione rappresentativa e motorica. Supponendo note queste nozioni dai normali programmi della scuola media superiore, ci fermeremo brevemente sul sistema autonomo.

Il sistema autonomo si distingue da quello cerebro-spinale perchè è esclusivamente motorico, perchè ha sinapsi e gangli al di fuori del sistema nervoso centrale (encefalo e midollo), perchè è meno differenziato e tende ad azioni di insieme, ed infine perchè innerva non dei muscoli striati, ma ghiandole, vasi sanguigni, muscoli lisci (involontari).

In questo sistema, parallelo almeno fino ad un certo punto a quello cerebro-spinale, si possono distinguere due sorgenti di attività: la prima è il sistema simpatico, che è costituito da una serie di 22 gangli disposti a destra ed a sinistra lungo la spina dorsale, tra la regione toracica e quella lombare; la seconda è il sistema parasimpatico, costituito da fibre che partono dall'encefalo, particolarmente il decimo paio di nervi cervicali, detto pneumogastrico o vago, e da altre fibre che partono dalla regione sacrale del midollo.

103 Il simpatico ed il parasimpatico hanno generalmente un'azione antagonista: e questo perchè mentre il parasimpatico presiede all'edificazione dell'organismo ed all'ammasso delle riserve nutritive ed energetiche (anabolismo), il simpatico presiede al loro consumo in caso di bisogno (catabolismo). Di qui s'intende facilmente quali siano le loro rispettive funzioni: il simpatico è l'agente di una mobilitazione generale delle risorse dell'organismo in casi di emergenza; la pupilla si dilata per seguire meglio la situazione, i vasi sanguigni dei visceri si restringono e fanno travasare il sangue verso i muscoli ed il cervello, il cuore accelera il battito ed i polmoni il ritmo di respirazione per favorire le ossidazioni che devono fornire maggiore energia. L'attività gastrica ed intestinale è fermata, si esalta la secrezione dell'adrenalina che libera dal fegato una maggiore quantità di zucchero, uno dei più rapidi combustibili organici: in conclusione il metabolismo dei tessuti viene in vario grado accresciuto dall'intervento del simpatico.

Il parasimpatico agisce in maniera opposta: partecipa alla digestione accrescendo la salivazione, intensificando le contrazioni dello stomaco e stimolando le secrezioni gastriche; con la porzione sacrale, poi, regola l'eliminazione

delle sostanze ormai nocive. Oltre a questo riduce gli sperperi di energia, decelerando il ritmo cardiaco e respiratorio, provocando la vasodilatazione, ed abbassando così la pressione sanguigna, cose tutte che contribuiscono a ridurre le combustioni organiche.

Il sistema autonomo, contrariamente a quanto sembra suggerire il termine, 104
non agisce del tutto indipendentemente dal sistema cerebro-spinale: cosa che è evidente per il parasimpatico, formato com'è da fibre di origine centrale; per il simpatico tale funzione di necessario raccordo è compiuta da particolari ramificazioni che congiungono ogni ganglio con il punto più vicino del midollo spinale. Ma, oltre a questi raccordi, nell'encefalo stesso esiste un centro coordinatore dell'innervazione simpatica e parasimpatica: e questo è l'ipotalamo. Come il lettore ricorda, questo si trova esattamente sopra l'ipofisi, che è annidata nella cavità della sella turcica, tra le ali dello sfenoide, quasi al centro del cranio. Nell'ipotalamo dunque si trovano vari nuclei nervosi; i nuclei posteriori e laterali hanno una funzione tipicamente analoga al simpatico, mentre quelli anteriori e centrali sono ad attività parasimpatica; tanto che la distruzione dei primi provoca uno stato di sonnolenza continua, mancando le eccitazioni che sono proprie del simpatico.

Le relazioni di tutto questo meccanismo nervoso con la psicologia sono immediate e di grande rilievo: il simpatico entra in funzione nei casi di emergenza; ora, uno stato emozionale è l'espressione psichica di tali stati, perciò le variazioni indotte dal simpatico nell'equilibrio organico possono essere indici di stati emozionali, ed indici più fini e più certi e meglio osservabili, con strumenti adatti, che non altri come i mutamenti di espressione del volto, ecc. Su queste correlazioni del simpatico con le emozioni si basano molte ricerche oggettive sull'emozione, notissima tra queste lo studio del riflesso psicogalvanico. Esso consiste nella diminuzione della resistenza dermale, quando, sotto la pressione dell'emozione, il simpatico dà il via ad una maggiore sudorazione che rende migliore conduttore il derma.

Anche le funzioni del parasimpatico hanno rilevanza psicologica: le preoccupazioni, le tensioni, le ansie (stati emotivi prolungati), bloccano l'azione del simpatico e gli impediscono di assicurare una buona assimilazione; si accentua così il senso di malessere e di debolezza organica che chiude il cerchio fatale dell'esaurimento nervoso.

3. IL CONDIZIONAMENTO ENDOCRINO

E, per terminare questi brevi appunti introduttivi sul condizionamento 105
biologico dei fatti psichici, non possiamo fare a meno di richiamare l'importanza del fattore endocrino.

Gli ormoni costituiscono un autentico « sistema nervoso ad azione chimica », diffusa, che può regolare contemporaneamente più organi situati nelle

varie parti del corpo. Secreti da particolari ghiandole, sono efficaci in dosi infinitesimali, agendo come catalizzatori. Supponendo, al solito, note l'anatomia e la fisiologia di quelle che si ritengono oggi con certezza come ghiandole a secrezione interna, richiameremo soltanto l'indispensabile per chiarirne il significato psicologico.

Abbiamo appena visto la funzione antagonistica dei due gruppi del sistema autonomo, simpatico e parasimpatico: ora anche le ghiandole endocrine si schierano in due campi, e precisamente ad azione simpaticotonica o parasimpaticotonica, con le conseguenze psichiche che già abbiamo notate. L'*adrenalina,* ad esempio, l'ormone della parte midollare delle surrenali, ha una pronta azione catabolica, come il simpatico; mentre un'azione meno pronta ma anche più duratura nello stesso senso è sviluppata dalla tirossina, il secreto della *tiroide;* lo stesso dicasi degli ormoni elaborati dalle ghiandole germinali. Sotto l'effetto di un eccesso di tali ormoni nel sangue, specialmente dell'adrenalina, il soggetto ha una sensazione di angoscia, si sente emozionato, senza saperne il motivo. Il tipo freddo ed insensibile e forse crudele è sempre stato astenico ed iposurrenale, all'opposto chi possiede un sistema surrenale efficace, è sensibile, facilmente emotivo e di umore variabile.

Hanno invece una funzione parasimpaticotonica, ossia anabolica e costruttiva, l'*insulina, dalle isole del Langerhans* nel pancreas, la *cortina,* dalla parte corticale delle surrenali, e l'*ormone timico.* Su quest'ultimo non si conoscono molti particolari fisiologici; certo ha una grande importanza auxologica come regolatore della crescita somatica ed inibitore dello sviluppo troppo precoce dei fenomeni puberali, donde i notevoli disturbi per il funzionamento eccessivamente prolungato del timo (infantilismo) come per le sue deficienze (bloccaggio dello sviluppo somatico e pubertà precoce).

E come l'antagonismo simpatico-parasimpatico aveva una regolazione centrale nell'ipotalamo, così anche il corrispettivo antagonismo delle ghiandole endocrine ha il suo centro equilibratore nell'ipofisi: la sorprendente vicinanza dei due centri dei sistemi — nervoso e chimico — regolatori del metabolismo, ci lascia sospettare che tra loro esista uno scambio diretto di « informazioni » e di stimolazioni.

106 Gli ormoni non hanno solo un'azione concorde con il sistema nervoso autonomo per regolare le funzioni del metabolismo: in alcuni casi essi prendono il sopravvento sullo stesso sistema nervoso, anche centrale, e ne condizionano il funzionamento. È il caso del *paratormone,* secreto dalle ghiandole paratiroidi, il quale regola il tasso dello ione calcio nel sangue. Ci si ricorderà che il calcio, oltre alla funzione ossea, agisce come moderatore dell'eccitabilità del nervo, mentre il potassio ne è lo stimolatore; se, per una deficienza del paratormone, la concentrazione del calcio nel sangue scende al di sotto di un certo limite, l'azione del potassio non sarà più bilanciata, e si avrà una disordinata eccitabilità neuromuscolare, crisi convulsive, e stati spasmodici o tetanici. Anche

la tiroide ha una tipica azione sul sistema cerebro-spinale: la mancanza di tirossina (o *ipotiroidismo*) lascia gravi tracce nello sviluppo e nel funzionamento del cervello. La mancanza totale è la causa di una nota forma di cretinismo; quando la malattia si manifesta in età adulta si può notare un progressivo disinteresse ed apatia per tutto quello che fino allora aveva appassionato l'ammalato: egli lavora ormai senza gusto, in uno stato di perpetua indolenza sonnolenta, e la coscienza del suo stato gli cagiona crisi di abbattimento.

Anche l'eccessivo funzionamento della tiroide (o *ipertiroidismo* o *morbo di* 107
Basedow) è causa di gravi disturbi: emotività, nervosismo, irritabilità, ed in genere uno stato di instabilità psichica. Il soggetto ha un'attività sregolata; non porta a buon fine alcuna cosa, perchè ne incomincia troppe e vi lavora senza ordine. Si possono addurre notevoli conseguenze psico-pedagogiche: ragazzi che fino ad un certo momento avevano dato splenditi risultati, scendono a poco a poco agli ultimi gradini della classifica: erano stati aiutati nel loro sforzo da un accentuato funzionamento della tiroide, ma un giorno, spesso per cause dovute alla rottura temporanea dell'equilibrio umorale-ormonico del periodo pubere, il tasso di tirossina è divenuto eccessivo e patogeno, e non sono più stati capaci di lavorare con la necessaria efficienza. Una cura opoterapica (a base di ormoni antagonisti) o addirittura chirurgica avrebbe in brevissimo tempo riportato le cose alla normalità.

Ci sono infine gli ormoni delle ghiandole germinali, che hanno una grande importanza fisiologica e psicologica, in quanto regolano lo sviluppo ed il funzionamento degli organi e dei caratteri riguardanti la generazione. Casi complessi di psicologia subnormale ed anormale, con gravi riflessi pedagogici e morali, hanno tra le loro componenti il funzionamento di tali ghiandole.

Ci siamo finora limitati a notare gli effetti dinamici degli ormoni: ma questi 108
non sono i soli, sebbene siano i più interessanti per il nostro scopo. Oltre ad essi, le ghiandole endocrine hanno una notissima influenza sulla struttura e sulle proporzioni somatiche, quali l'altezza, la pinguedine, ecc. Sono insomma i condizionatori dell'unità biopsichica in tutte le sue manifestazioni. Pende ha costruito tutta una tipologia umana che tiene conto dei caratteri somatici, funzionali e temperamentali basandosi sul diverso grado di efficacia delle varie ghiandole endocrine nei singoli individui umani.

Assetto nervoso ed assetto endocrino definiscono gli essenziali elementi biologici del temperamento. Così gli imperativi biologici che ogni individuo porta iscritti nel suo patrimonio genidico, con il formarsi del sistema nervoso ed endocrino vengono ad impiantarsi in essi, per passare a regolare la crescita e il funzionamento dell'organismo in divenire.

Intanto affiora e si afferma nell'uomo quell'altra forza costruttrice e spirituale con la quale egli intuisce il suo destino e vi si incammina coscientemente.

Capitolo II

La fase percettiva

109 Se la condotta è una risposta della personalità a una data situazione, tale situazione si definisce, generalmente, come un complesso di dati percettivi. In principio dell'azione vi è, abitualmente, la conoscenza. La fase percettiva è la fase iniziale della condotta.

La percezione è un *fenomeno conoscitivo che implica un contatto dell'organismo con il mondo esterno mediante gli organi di senso.*[8]

Il mondo percepito è detto « mondo fenomenico », che non è possibile ridurre semplicemente ad un passivo rispecchiamento del « mondo fisico »; entrano a comporlo anche stati soggettivi di varia natura, biologica, psicologica e sociale.

Si parla così di un ambiente « del comportamento », in opposizione all'ambiente « geografico », cioè fisico (Koffka).

L'ambiente fisico influisce sull'azione solo per la mediazione dell'ambiente fenomenico. Non è la situazione in se stessa che ci decide all'azione, quanto quello che noi vediamo (e a volte, creiamo) nella situazione stessa. La conoscenza del mondo percettivo (fenomenico) del soggetto è condizione indispensabile per un influsso efficace sulla sua condotta.[9]

1. I DIVERSI CAMPI SENSORIALI E LE CONDIZIONI FISICHE DELL'ATTIVITÀ PERCETTIVA

110 La percezione sensoriale si realizza secondo modalità differenti. Diversi organi di senso, stimolati da eccitanti specifici, provocano sensazioni specifiche e irriducibili. Vi sono diversi campi sensoriali, corrispondenti a differenti organi ricettori.

---

[8] Il termine *percezione* è usato con significati diversi nei vari manuali di psicologia. Taluni lo usano per indicare tutta l'attività conoscitiva, sia sensoriale (percezione sensitiva), sia intellettuale (percezione intellettiva). Altri lo riservano alla conoscenza sensoriale, di singole qualità come anche degli oggetti e delle altre realtà sensibili (movimento, spazio, tempo). Alcuni distinguono tra sensazione e percezione, chiamando *sensazione* una percezione più semplice ed elementare (quella delle qualità sensibili, oggetto dei vari organi di senso), e riservando il termine *percezione ai fenomeni conoscitivi più complessi, all'esperienza di strutture* (quali gli oggetti, ecc.).

[9] Si veda, al riguardo, l'importanza presa in psicologia dal « campo » percettivo in genere (Cfr. in « Salesianum », a. XXII, 1960, pp. 326-354: A. Ronco, *Considerazioni sopra una teoria fenomenologica della personalità,* con riferimenti all'opera di K. Lewin, Combs e Snygg, ecc.), e in specie dal « concetto che ognuno ha di sè » (self-concept).

Fin dall'antichità, si sono distinti cinque campi sensoriali corrispondenti a cinque « sensi » o organi sensoriali: visivo, uditivo, olfattivo, gustativo e tattile. La fisiologia moderna e la psicologia individuano parecchi altri sensi (come quello cinestesico o del movimento, quello cenestesico o della sensibilità interna, ecc.) e distinguono modalità diverse nella stessa categoria sensoriale. Così tra i sensi tattili, si distingue: l'impressione di contatto e di pressione, di temperatura, di dolore, ecc.

È praticamente impossibile che si realizzi una « sensazione pura », e cioè limitata a un organo di senso o a una sola qualità sensibile. Quando un organo è eccitato, ordinariamente sono eccitati, in parte, anche altri organi; in ogni caso, l'eccitazione ricevuta nell'organismo, tende a integrarsi con tutti gli altri avvenimenti della vita psichica. Ogni « sensazione » tende così a diventare « percezione » (e cioè ad assumere un significato psichico più ampio, a rappresentare una « cosa » o un avvenimento).

La « sensibilità » e cioè l'attitudine di un organo sensoriale a essere eccitato da un elemento o oggetto dell'ambiente (esterno o interno), dipende — tra l'altro — dall'intensità dello stimolo fisico. Quale forza devono avere gli eccitanti fisici (suono, luce...) perchè siano percepiti? 111

È il problema dei limiti o *soglie della sensibilità.*

Nelle ricerche sperimentali condotte in questo campo (*Psicofisica*), si sono distinti due tipi di soglie:

1) *la soglia assoluta*: lo stimolo appena percepibile, cioè il più debole che può provocare la sensazione;

2) *la soglia differenziale*: la differenza di stimoli appena percepibile, cioè la più piccola differenza di stimoli che provoca una sensazione di differenza.

La nozione di soglia corrisponde a quella di *misura psichica.* Per misurare, ad es., la soglia assoluta dell'udito di una persona, le si fa sentire un suono nettamente percepibile (ad esempio, d'intensità 10); poi s'indebolisce gradatamente l'intensità. Se il soggetto sente ancora all'intensità 7, ma non più a quella 6, si concluderà che la sua soglia assoluta di sensibilità uditiva si trova situata tra 7 e 6 (che rappresentano due grandezze di stimolo).

Per un dato campo sensoriale, la soglia differenziale non risulta un valore assoluto, ma variabile col variare dello stimolo di base, a partire dal quale si stabilisce la soglia. Il fisiologo tedesco, Weber, ha constatato sperimentalmente il fatto che il valore della soglia differenziale è in un rapporto fisso con l'eccitante di base, è sempre una certa frazione dello stimolo di base (*legge di Weber*). Es. supposto che per un peso di 110 grammi la soglia differenziale sia 10 grammi (e cioè il 2° peso con cui si confronta sia 110 grammi), per un peso di 1000 grammi, la soglia sarà di 100 grammi. Il valore assoluto della differenza è variato, ma il valore relativo è rimasto lo stesso: nei due casi la soglia relativa è di 1/10. Espressa in forma matematica, la legge di Weber si esprime così: 112

$$\frac{dR}{R} = C$$

dove R (dal tedesco *Reiz*, stimolo) è l'oggetto che serve come termine di confronto; *dR* è l'incremento che deve essergli aggiunto per ottenere una differenza appena percettibile; *C* è una costante, cioè la soglia differenziale, che è di 1/30 per i pesi e 1/100 per le linee.

Un altro fisiologo tedesco, Fechner, riprese le conclusioni di Weber, precisando matematicamente la relazione funzionale tra stimoli fisici e intensità delle « sensazioni » corrispondenti. Egli così riformulò la legge di Weber: « mentre gli stimoli crescono in progressione geometrica, le sensazioni crescono in progressione aritmetica; il rapporto tra stimoli e sensazioni è quindi rappresentato da una curva logaritmica. E cioè, le sensazioni sono proporzionali al logaritmo degli stimoli » (*legge di Weber e Fechner*). Matematicamente: $S = C$ log. R (dove S = sensazione, R = stimolo e C = costante, da determinarsi sperimentalmente).

A questa legge sono state fatte varie obiezioni,[10] non solo per la pretesa di Fechner di dare con essa « un'espressione generale dei rapporti tra spirito e corpo », ma anche perchè ricerche ulteriori hanno dimostrato che tale legge vale, con sufficiente approssimazione, solo nei casi di stimoli di valore medio, lontani cioè dalla soglia assoluta inferiore e dalla soglia massima sopportabile.

2. IL CAMPO SENSORIALE VISIVO

113 Non potendo allargare la trattazione a tutti i campi sensoriali, ci limitiamo a quello visivo, che è tra i più studiati e che meglio si presta all'impostazione di problemi generali, riguardanti la natura del processo percettivo. Sorvoliamo sugli elementi fisiologici, già noti, per descrivere alcuni degli aspetti fondamentali dell'esperienza visiva.

Aspetto qualitativo. — Si tratta delle varie qualità luminose oggetto dell'organo visivo, che si possono raccogliere in due gruppi: cromatiche (colori) e acromatiche (continuo dal bianco al nero, attraverso la gamma dei grigi). Il contenuto della sensazione visiva può così variare per il *colore* o tinta, per la *chiarezza* (minore o maggiore mescolanza della tinta con la gamma dei grigi) e per la *saturazione* (minore o maggiore diluizione della tinta nella luce acromatica).

Gli psicologi hanno studiato tutta una serie di fenomeni cromatici e luminosi, giungendo alla formulazione di leggi diverse (es. leggi sulla mescolanza dei colori, leggi sul contrasto, ecc.).

L'interesse psicologico di queste ricerche sta nella possibilità, almeno teorica, di stabilire, ad esempio, l'influsso « deprimente » o « esaltante » di determinate ambientazioni (muri, mobili, ornamentazioni...). In pratica, non si può ancora disporre oggi di criteri oggettivi per tali applicazioni.

---

[10] Cfr. G. ZUNINI, *Psicologia*. Brescia, Morcelliana, 1962, pp. 46-68. Si veda pure C. E. OSGOOD, *Method and Theory in Experimental Psychology*. New York, Oxford Univ. Press, 1953, pp. 75-77.

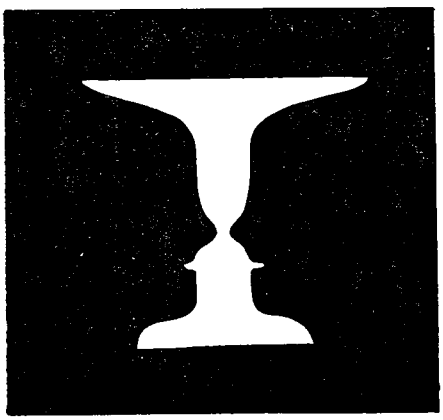
Aspetto strutturale. — Si tratta dell'organizzazione in unità percettive o 114
raggruppamenti di stimoli luminosi. La percezione di un oggetto è la percezione di un complesso unitario di molteplici stimolazioni personali. Queste unità si possono presentare sotto tre forme: statica, cinetica (o di movimento) e dinamica. Diremo più a lungo della prima e accenneremo solo alle altre.

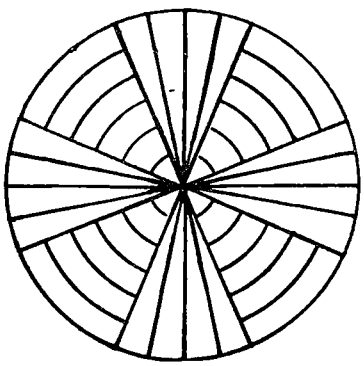
Il punto di vista statico: la « forma »

Per « forma » s'intende — in psicologia scientifica — un gruppo d'impres- 115
sioni sensoriali costituenti un'unità e separate dal resto. Esse corrispondono a una « figura » che si distacca da uno « sfondo ».

Lo psicologo danese Rubin ha compiuto i primi e più importanti studi sul rapporto tra figura e sfondo. « Figura » non è, qui, solo termine geometrico indicante un disegno con linee di contorno, ma indica in generale una « struttura » unitaria di stimoli nello spazio.

La figura è elemento caratteristico della forma, ma questa implica pure uno sfondo, dal quale la figura si distacca e a cui si oppone.





Figg. 3 e 4.

Figura e sfondo, loro alternanza (secondo Rubin). *Si può vedere alternativamente il vaso o i profili umani, la croce formata da raggi o da cerchi concentrici. Si noti che questa inversione di percezione non dipende da una conoscenza delle diverse figure possibili, ma da una modificazione della percezione stessa, che può essere provocata da sforzo volontario, ma spesso accade spontaneamente e inaspettatamente. Un oggetto che risulta in un complesso di altri oggetti, forma con questo un contrasto simile a quello tra figura e sfondo.*

Dal punto di vista psicologico, una figura non risulta da una somma di elementi, la cui stimolazione locale determinerebbe i caratteri in modo invariabile. Una figura ha un'unità, una « struttura », nella quale ogni parte possiede una « funzione », che può variare in figure diverse, come una parola cambia di significato in contesti diversi.

116 La realtà di questa organizzazione della figura e della variabilità fenomenica delle sue parti è dimostrata da molte situazioni sperimentali. Così nelle figure « ambigue », la figura resta oggettivamente identica, mentre le parti, variando di funzione, provocano percezioni diverse (fig. 5).

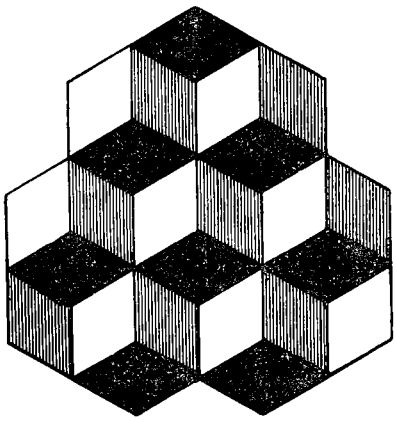


FIG. 5.

Figura geometrica dal rilievo ambiguo. Le varie linee e superfici possono variare di funzione e modificare istantaneamente l'aspetto sensibile della figura (i cubi possono sembrare in un primo tempo sette e come sospesi; in seguito si possono mutare in sei cubi, tre appoggiati sul fondo della figura e gli altri sovrapposti a piramide). Si noterà come nel passaggio da una « forma » all'altra, si abbia un'impressione di rapido movimento nella figura; che l'inversione non avviene sempre anche quando lo si voglia, mentre s'impone a volte spontaneamente; che la conoscenza anteriore di ciò che si deve vedere è condizione favorevole, ma non necessaria nè sufficiente, per il mutamento di « forma ».

L'unità reale della figura è dimostrata anche dai fenomeni delle cosiddette « illusioni ottico-geometriche ». Queste non sono dovute a cause fisiche esterne (come nella rifrazione), ma alle leggi stesse della percezione, che tende sempre a mantenere l'esperienza di totalità. Così l'aggiunta di altre linee a una figura « modifica tutte le sue proprietà geometriche apparenti »: grandezza, direzione, forma, ecc. (fig. 6, 7, 8 e 9).

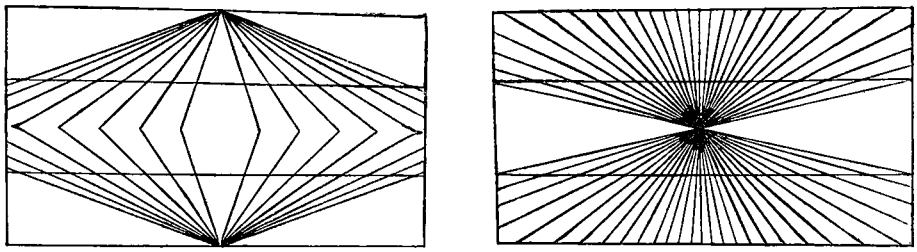


FIG. 6.

Le linee orizzontali della fig. 6 *sono tutte parallele, ma ciò non appare a causa dell'orientamento generale delle altre linee.*

117 Da che cosa risulta la distinzione tra figura e sfondo? come si spiega il formarsi di una impressione di totalità? perchè il campo sensoriale si spezza in totalità (oggetti) molteplici e distinte? quali sono i fattori dell'organizzazione percettiva?

L'esperienza passata del soggetto (cioè la sua memoria) spiega già una parte del fenomeno: noi percepiamo oggetti distinti, anche perchè li abbiamo già co-

nosciuti come tali o sono simili ad altri già noti. Ma per gli oggetti che sono visti per la prima volta, la percezione globale non si spiegherebbe che riconoscendo l'esistenza di « unità o forme » primitive.

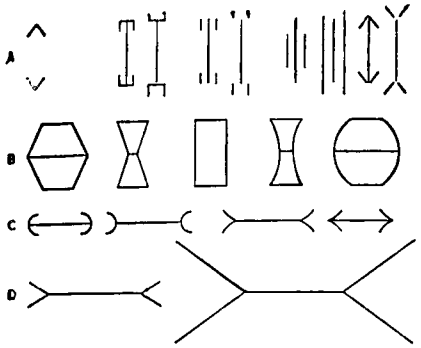


FIG. 7.
Nella fig. 7, *le lunghezze variano fenomenicamente, per influsso di elementi parziali.*

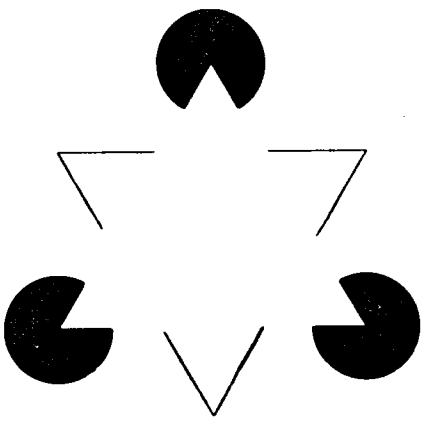


FIG. 8.
Le cinque forme (tre cerchi e due triangoli) tendono a imporsi, anche se i loro elementi non sono completi. Sia i triangoli che i cerchi tendono a completarsi, con evidente impressione (fenomenica) di sovrapposizione.

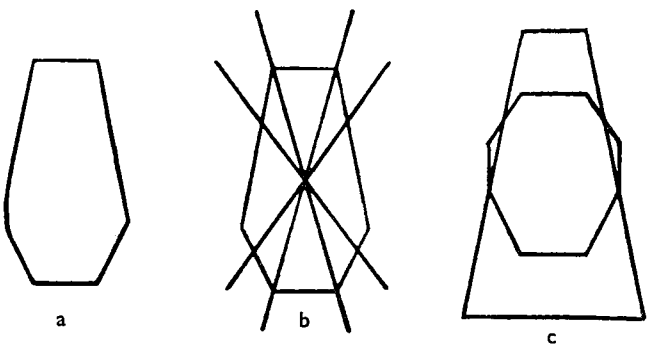


FIG. 9.
La figura a *non è distrutta in* b *(poichè le linee aggiunte non contrastano la struttura di* a), *ma non è più riscontrabile (fenomenicamente) in* c, *dove le parti di* a *cambiano* funzione *e concorrono a formare la nuova struttura* c, *fortemente organizzata.*

118 Che l'esperienza del tutto e cioè di forme globali sia immediata e primitiva, è stato sostenuto e provato da una nota scuola psicologica tedesca, della *Gestaltpsychologie* (*Gestalt,* in tedesco = forma), fondata da Wertheimer, Köhler e Koffka.

Contro gli elementaristi associazionisti, essi negano che la percezione di un oggetto sia un processo di « sommazione » meccanica di parecchie sensazioni (delle differenti « qualità » sensibili dell'oggetto) e ritengono che nella percezione si ha esperienza « diretta » e immediata della struttura globale o *Gestalt,* senza la mediazione di sensazioni distinte vere e proprie.

Supposta la realtà originaria e indipendente delle varie « forme », i « gestaltisti » si sono chiesti quali sono le « condizioni » dell'apparire delle forme, i « fattori di organizzazione » del campo visivo in unità distinte (oggetti). Tra queste condizioni sembrano importanti: condizioni di « vicinanza » (elementi vicini tendono a formare un gruppo unitario), condizioni di « somiglianza », di « direzione comune », di « posizione », di « tendenza al completamento » (alla chiusura), di « regolarità », di « simmetria », ecc.

119 Le *leggi della struttura unitaria,* che sono state dedotte dall'analisi delle varie condizioni di strutturazione percettiva, si possono riassumere nel principio della « buona forma », e cioè « la più semplice e la più regolare » (*legge della pregnanza*). Ogni forma regolare tende a imporsi, a conservarsi, a completarsi e a correggersi quando intervenisse qualche irregolarità.

120 Merito della *Gestalttheorie* è quello di aver provato sperimentalmente l'esistenza delle « forme », e cioè che l'esperienza percettiva è esperienza immediata di totalità (di oggetti strutturati), e di aver messo in evidenza le condizioni dei processi organizzativi. Inoltre, la sua insistenza sui poteri organizzativi, sulle capacità di intuizione (*insight*), ecc. ha battutto in breccia le tesi meccanicistiche e elementaristiche del behaviorismo.

Tuttavia si contesta alla *Gestalttheorie* la pretesa di voler essere una psicologia (e anche una filosofia) che spiega tutta la realtà psichica, partendo dal concetto di « forma » (esteso anche al campo fisico e fisiologico: *isomorfismo*). Ricerche recenti hanno dimostrato l'apporto dell'apprendimento nella percezione, e precisamente nell'approntare delle « forme » o « ipotesi » percettive,[11] che vengono quindi applicate all'esperienza sensoriale. Perciò il fatto che una « forma » sia applicata a preferenza di un'altra non dimostra che sia innata. Ad es., in diverse culture gli stessi fatti, gesti, avvenimenti sono diversamente percepiti.

Nè è accettabile la « negazione della sensazione » come processo conoscitivo delle qualità, indipendente dal processo di percezione delle forme globali. « La percezione della forma è sempre immediata, sebbene non tutti i suoi elementi, intesi nel senso fenomenico, siano primitivi ».[12]

Si fa poi notare il pericolo di « fenomenismo », qualora si riduca tutta la realtà a « forma » o organizzazione. « La nozione di forma è correlativa di un'altra nozione, senza di cui non si può comprendere: la nozione di sostanza » (Janet).

---

[11] Si vedano le ricerche del gruppo di Princeton: Ames, Ittelson, ecc. (cfr. F. H. Allport, *Theories of perception and the concept of Structure,* New York, Wiley, 1955).

[12] F. Palmes, *Psicologia sperimentale e filosofica.* « Civiltà Cattolica », Roma, 1956, p. 143. Le dure critiche di questo A. sono forse giustificate se si tien conto dei primi gestaltisti; più recentemente altri autori gestaltisti (come Asch) hanno dimostrato maggiore cautela ideologica.

L'importanza psicopedagogica delle ricerche sull'organizzazione percettiva, 121
sta nel fatto che esse hanno dimostrato la realtà e l'efficienza di strutture mentali unitarie, che tendono a rafforzarsi e ad allargarsi, ma sempre « organicamente », col crescere dell'esperienza. La coscienza è un complesso organico di strutture unitarie. Lo sviluppo avviene per « integrazione » e non per « sommazione » di elementi, per ristrutturazioni successive del campo percettivo, e non tanto per associazione meccanica di dati sensoriali e intellettivi. « I metodi educativi devono porre l'accento sull'*organizzazione* delle risposte e dei comportamenti in *sistemi* di idee e di atti strettamente coordinati » [13] (v. la trattazione sull'« apprendimento »).

Il punto di vista cinetico: impressione di movimento

L'impressione del movimento è una percezione « unitaria ». Essa corri- 122
sponde a una « discontinuità » di eccitazioni successive di punti differenti della retina. Quindi, a una discontinuità e molteplicità sul piano fisico corrisponde una impressione unitaria sul piano psicologico (fenomenico).

L'impressione di movimento unitario si ha sia quando si osserva il movimento reale di un oggetto e sia quando uno stesso oggetto si fa apparire successivamente in punti diversi dello spazio, senza che ci sia reale movimento dell'oggetto da un punto all'altro (fenomeno stroboscopico).

Oltre la condizione della discontinuità di eccitazione successiva dei punti differenti della retina, l'impressione di movimento esige la percezione di un « quadro di riferimento ». Esempio: Un punto in movimento, a piccola velocità, visto in una camera oscura, non è percepito in movimento; basta dargli un quadro di riferimento in un altro punto luminoso fisso, perchè sia visto subito in movimento. In generale, il campo visivo che circonda l'oggetto in movimento fa da sistema di riferimento rispetto all'oggetto incluso (*legge dell'inclusione*).

Si può concludere che l'impressione di movimento, pur risultando da eccitazioni discontinue e successive, possiede un chiaro carattere di « forma ». E si tratta qui pure di una « struttura », di un processo unitario, nel quale i processi parziali (le eccitazioni discontinue e successive) condizionano la forma totale, ma perdendovi la loro individualità.

Il punto di vista dinamico: impressione di causalità

Si tratta dell'impressione di azione di un oggetto sull'altro (per es., una 123
palla di biliardo che ne colpisce un'altra, provocandone il movimento). Si ha allora la percezione di un « rapporto di dominanza » di un oggetto su di un

---

[13] A. Gates et al., *Educational Psychology*, New York, Macmillan, 1948, p. 120.

altro. Anche qui, l'impressione è unitaria, ha carattere di « forma »: a una molteplicità di eccitazioni dal punto di vista fisico, corrisponde un'impressione di struttura unitaria, dal punto di vista fenomenico.

A. Michotte, dell'Università Cattolica di Lovanio, ha condotto esperienze ingegnose e definitive sulla percezione della causalità fisica.[14]

124 NOTA. — *Si può parlare di un'« educazione dei sensi »?*

Concludendo la trattazione sull'attività sensoriale, ci si può chiedere cosa può significare — dal punto di vista psicologico — *educare i sensi.*

Non esiste educazione dei sensi (qui, evidentemente, educazione è intesa in senso generico), se con ciò s'intende un perfezionamento degli organi ricettori: questi non sembrano perfezionabili (eccetto nel caso di un difetto, che si elimina con cure fisiche o fisiologiche dirette). Si può restare stupiti di fronte alla rapidità con cui un cieco esercitato « legge » i caratteri in rilievo dell'alfabeto Braille, ma la misurazione delle *soglie* di pressione e di discriminazione di due punte non rivela differenze notevoli da quelle dei veggenti. Non c'è dunque miglioramento della « sensibilità locale ». In che senso allora l'esercizio permette di trarre dalla sensibilità un migliore rendimento?

1) L'esercizio (educazione in senso improprio) abitua all'uso degli organi che posseggono la discriminazione più sottile (occhio, mano) e ne accresce il rendimento col *movimento* di esplorazione. Tale movimento non solo moltiplica le percezioni e le controlla, ma soprattutto le « organizza ». La percezione esatta della forma, e cioè della struttura organizzata, degli oggetti è favorita dal movimento esplorativo, che ha esso stesso una forma unitaria. « Educare » a percepire, vuol dire anche educare a compiere movimenti adeguati.

2) Si percepisce meglio ciò che *si sa che si deve percepire.* L'esercizio può, quindi, influire sulla percezione, influendo sulla « memoria ». Si ode bene, ad es., quando si sa cosa si deve o ci si aspetta di udire, e il rinforzare il ricordo (preparandosi, ad es., a quanto si dovrà percepire) potrà favorire una migliore percezione, aiutando anche a integrare delle « forme » incomplete, servendosi dell'esperienza passata o dell'abitudine, per « indovinare ». « Si indovina » una buona metà delle parole, scritte o parlate, di una lingua familiare o su argomenti abituali.

3) L'« educazione » della percezione comporta spesso il favorire l'attribuzione di un *significato* a tale percezione e la sua traduzione nel linguaggio di altri sensi. Così il medico che acquista la pratica dell'auscultazione e della percussione, a fini diagnostici, impara non solo a rappresentarsi bene ciò che deve ascoltare, ma anche a conoscere il significato fisiologico dei rumori sentiti; il sordomuto che si inizia alla lettura sulle labbra, deve imparare che quel tal movimento significa la tale articolazione vocale.

L'« educazione » dei sensi importa quindi, soprattutto, un progresso nella percezione degli oggetti e del loro « significato ». (Si noti però che, a volte, tale « edu-

---

[14] Cfr. A. MICHOTTE, *La perception de la causalité.* Pubblications Universitaires de Louvain, Louvain, 1954. Si veda, per l'applicazione dei risultati di Michotte all'interpretazione dell'interazione sociale, S. E. ASCH, *Psicologia Sociale* (Torino, S.E.I., 1958), pp. 175-179.

cazione » può acquistare un significato speciale: deve liberare il soggetto dal suo mondo fenomenico — retto, ad es., dalle leggi della struttura globale — e portarlo all'oggettività del mondo fisico. Così, a fini di formazione estetica, si dovrà far sparire il « significato », per porre in risalto la « qualità sensibile », in se stessa. Il pittore dovrà sforzarsi di « vedere » la prospettiva che fisserà sulla carta o i valori « fisici » delle luci e dei colori, svincolando la propria percezione dalla costanza delle grandezze e dei colori, e dalle altre « pseudo-illusioni » che reggono il mondo fenomenico).

Capitolo III

La fase rappresentativa

125 La condotta umana — risposta a una data situazione — si inizia generalmente con la percezione dei dati della situazione stessa. Ma essa può iniziare anche con elementi « rappresentativi », o tali elementi sono sovente inclusi nella situazione.

La rappresentazione (*ri*-presentazione) è una presentazione in certo modo rinnovata di dati colti percettivamente. Può apparire sotto due forme: *immagine e concetto*. Ne diremo quel tanto che è necessario per precisarne la natura e la differenza dalla percezione.

1. LA RAPPRESENTAZIONE NELL'IMMAGINE

126 Tra oggetto (fenomenico) della percezione e immagine vi sono di solito notevoli somiglianze e sensibili differenze: [15]

a) Somiglianze: hanno stesse qualità sensoriali (forma, colore, ecc.); sono entrambi avvenimenti « concreti », determinati nello spazio e nel tempo. A volte le somiglianze sono così grandi che non si sa distinguere tra l'oggetto e la sua immagine.

b) Differenze. Riguardano:

1) il grado d'intensità o *vivacità* delle impressioni: la percezione è uno stato forte, l'immagine uno stato debole. Una immagine molto intensa può portare a confonderla con la percezione: si crede di vedere quello che solo si immagina, ma che non c'è in realtà (*allucinazione*);

2) il grado di *affettività* che accompagna le impressioni: molto più debole nell'immagine che nella percezione. Normalmente non ci si commuove per l'immagine come nella situazione percettiva;

3) il grado di *ricchezza* di contenuto: l'immagine è allo stato povero, in forma e dettagli;

---

[15] Si parla qui di immagine *psichica*, non dell'immagine *fisica* o consecutiva, cioè della traccia sensoriale di una sensazione o percezione anteriore. L'immagine consecutiva ha la stessa vivacità, precisione e indipendenza dal soggetto che le percezioni. È un processo fisiologicamente *periferico*, mentre l'immagine psichica è un processo *centrale*.

4) il grado di *realtà*: l'immagine ha un carattere, in certo senso, di « irrealtà », cioè di non materialità fisica. Anche i suoi caratteri spazio-temporali sono diversi da quelli dell'oggetto della percezione. Sfugge a una presa conoscitiva precisa (non si possono, ad es., contare i banchi di una scuola immaginata). Solo in condizioni speciali (*sonno, sogno, suggestione, ipnosi...*) l'immagine può prendere carattere di realtà;

5) il grado di *indipendenza* dal soggetto: mentre la percezione ci si impone, ci è data dall'esterno, l'immagine è, relativamente, in nostro potere. È una forma di attività soggettiva e, in un certo senso, spontanea, anche se ci è « data » in connessione coi dati percettivi, da cui in ultima analisi dipende;

6) il modo di *presenza*: mentre la percezione dipende dagli organi sensoriali periferici, l'immagine non ne dipende, poichè è un processo « centrale ». Per questo essa è detta una « rappresentazione », per opposizione alla percezione, che è una presentazione o presenza dall'esterno, resa possibile a mezzo di organi specifici. L'immagine nasce in noi, senza dovervi penetrare. Tuttavia, l'immagine non è una creazione in tutto soggettiva: essa è legata alle « tracce degli oggetti della percezione ». Così, se non ho mai visto un aereo, non posso averne l'immagine. Senza percezione, non c'è rappresentazione.

Tutto il mondo della percezione sensoriale, può lasciare tracce che rivivranno 127
nell'immagine. Vi possono essere, così *tanti tipi di immagini* quanti sono i campi sensoriali. Tuttavia, sembra che siano soprattutto i campi visivi e uditivi a dare origine a immagini ben definibili. A seconda della frequenza o predominanza delle diverse specie di immagini, si è cercato di classificare gli individui in tipi immaginativi *visuali,uditivi, motorici,* ecc. Resta però difficile precisare a quale tipo possa appartenere un singolo individuo.

Un'immagine abbastanza studiata (specialmente da Jaensch) è quella così detta *eidetica.* L'eidetismo (*eidos,* in greco = copia) è un fenomeno normale per certi individui, specie nella fanciullezza. Le immagini eidetiche sono simili a quelle riprodotte, di tipo soprattutto visivo. Come le immagini allucinatorie, hanno i caratteri di oggettività e vivacità delle impressioni sensoriali.

Il soggetto « vede » di fronte a sè l'immagine come un oggetto, in tutti i suoi dettagli, che può descrivere con precisione. A differenza dell'immagine consecutiva, che è fissa, piatta e aderente allo sfondo e che, una volta svanita, non si riesce più a richiamare, l'immagine eidetica è stereoscopica (a tre dimensioni), è modificabile a volontà e può essere riprodotta in qualsiasi momento, anche a distanza di mesi e anni dall'atto percettivo. Sono famosi i casi di artisti che sapevano riprodurre alla perfezione dipinti o oggetti visti una volta sola e a distanza di tempo. Il fenomeno eidetico deve essere ancora studiato, nella sua natura e consistenza. Anche i tentativi di costruire una « tipologia » psicologica partendo dalle attitudini eidetiche non possono dirsi sicuramente riusciti.

Quello che risulta dalle ricerche sulle immagini è che tra percezione dell'oggetto e allucinazione (percezione senza oggetto), vi è tutta una gamma di immagini, che variano da un massimo a un minimo di intensità e chiarezza, così da confondersi a volte con la percezione dell'oggetto o sembrare ad essa completamente estranee.

128 L'immagine non è pura « riproduzione » di dati percettivi. Può elaborarne le tracce, costituendo sintesi nuove. Si parla allora di creazione fantastica o attività dell'« immaginazione creatrice ».

Le capacità di creazione immaginativa variano col variare delle attitudini fisiologico-sensoriali, di memoria e di organizzazione percettiva. L'immaginazione parte dai « sistemi percettivi », governati dalle leggi di organizzazione, di cui sopra, e li modifica strutturalmente, combinandone variamente gli elementi. Così, si giunge a immaginare (anticipare e progettare) l'« avvenire », proprio e altrui, a ricostruire il reale non conosciuto e lontano, la « storia » personale e sociale; a amplificare e a spiegare la propria visione del mondo, a trasfigurare — ad es., nel gioco (specialmente infantile, ma anche adulto) — i fatti, animandoli di elementi fantastici, ecc. Soprattutto il fenomeno dell'« invenzione » trova una parte di spiegazione nella combinazione fantastica, nelle variazioni (a volte brusche, ma sempre preparate da un lungo lavorio di incubazione immaginativa e concettuale) del campo psicologico nel suo insieme.

La creatività dell'immaginazione si manifesta anche in situazioni anormali o nettamente patologiche. Così nel « sogno », dove le combinazioni sono incoerenti, impreviste, anche se significative (v. interpretazione dei sogni, nella psicanalisi); nelle « fantasticherie » morbose e nei « deliri ». Il mitomane e il fabulatore, che costruiscono romanzi fantastici su di sè e sugli altri, sotto l'influenza di vanità morbosa, sotto la spinta del bisogno di compensazione (Adler), ecc., possono trovarsi facilmente anche nell'età evolutiva (specie nell'infanzia e nell'adolescenza). Il danno di una vita fantastica sbagliata è grave, quanto può essere grande il vantaggio di una sana espansione dell'immaginazione, sotto il controllo della volontà e il potere critico della ragione.

2. LA RAPPRESENTAZIONE CONCETTUALE

129 La rappresentazione sotto forma « astratta », cioè libera da un certo numero di condizioni concrete spazio-temporali, individuali e quantitative, è *l'idea* o *concetto.*

Si distinguono idee « empiriche » (tratte dall'elaborazione di percezioni di oggetti concreti, come l'idea di « casa ») e idee « logiche » o concetti propriamente detti (risultanti da una penetrazione intuitiva e da un'elaborazione superiore delle idee empiriche, come il concetto di quantità, di astrazione, di « concetto »...). Le idee empiriche sono più ricche ma più confuse; i concetti sono relativamente poveri in elementi concreti, ma più chiari, poichè si riferiscono alla pura « essenza » del loro oggetto. Le idee non sono mai completamente separate dai dati concreti, ma sfuggono alla determinazione materiale e particolare. Così, l'idea di casa dice riferimento a una certa materia e a certe proprietà spazio-temporali, è l'idea di un oggetto necessariamente materiale, ma in se stessa non è materiale e legata a quel determinato plesso spazio-temporale; può essere applicata, infatti, a oggetti particolari materialmente diversi. Pertanto, pur partendo originariamente dai dati percettivi concreti e particolari, le idee sono *immateriali* e *universali.*

Sulla *natura del processo astrattivo* e quindi dell'idea che ne risulta, le teo- 130
rie sono parecchie. Si può ricordare quella che riduce l'idea a « immagine composita », e quella che ne fa il risultato di un processo attivo di « elaborazione » di tipo superiore, legato alle capacità di penetrazione intuitiva, caratteristiche dell'uomo.

La prima teoria farebbe dell'astrazione un *processo di fusione* di esperienze percettive e di immagini diverse dello stesso oggetto o di oggetti simili: gli elementi comuni verrebbero isolati e esaltati, mentre le differenze verrebbero neutralizzate e dissolte nella fusione delle rassomiglianze. Si tratterebbe di un processo simile a quello delle *fotografie composte,* dove da diversi profili di parecchi fratelli si ricava un profilo composito, che rassomiglia a tutti, senza essere identico a nessuno. A tale concezione meccanica (cara agli empiristi associazionisti), si oppone la teoria attivistica dell'astrazione come processo di vera « analisi mentale », sfociante in una specie di « intuizione dell'idea generale ».

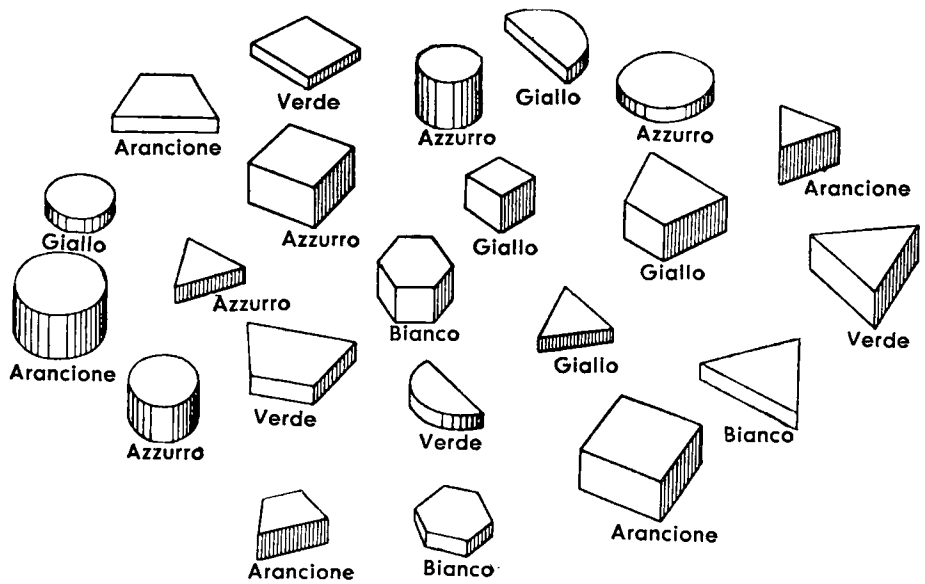


FIG. 10.

Metodo di Hanfmann-Kasanin, per lo studio dell'astrazione concettuale. Il soggetto, posto davanti a 22 blocchetti di legno, deve ripartirli in 4 gruppi sulla base di vari caratteri percettivi (i blocchi sono di 5 colori differenti, di 6 forme differenti, di due altezze diverse, ecc.). Il soggetto per effettuare una classificazione corretta, deve costruire il concetto *adeguato. L'interesse psicologico maggiore sta, non nel rendimento, ma nei processi mentali astrattivi che il soggetto mette in opera.*

Ricerche sperimentali hanno tentato di dimostrare la realtà del lavorio mentale che accompagna la formazione del concetto (v. fig. 10).[16]

131 Una questione discussa e che può avere una certa importanza anche dal punto di vista dell'apprendimento, è quella della possibilità del « pensiero senza immagine », oltre che della distinzione tra immagine e pensiero. La scuola di Würzburg ne ha fatto oggetto di molte esperienze. Il Bovet, che ha ripresso nel suo laboratorio di Ginevra tali esperimenti, conclude: « La questione del pensiero senza immagini non ci sembra risolta; mentre l'esistenza del pensiero distinto dall'immagine è riconosciuta ».[17]

La generalizzazione delle immagini e la formazione dei concetti è opera graduale e continua. Il progresso si realizza parallelamente al linguaggio, ma può essere molto favorito dal comportamento, che dà agli oggetti una funzione comune. Prima ancora di raggiungere la parola astratta e generale di « cappello », il bambino rivela di averne colto il concetto, quando si copre la testa con cappelli differenti (e solo con cappelli), qualunque ne sia la forma e il colore. L'azione, l'uso appropriato degli oggetti, è segno e mezzo di formazione mentale. Anche per le idee, « si impara, facendo ».

---

[16] Cfr. T. G. ANDREWS, *Méthodes de la psychologie.* Presses Univ. de France, Paris, 1952, vol. I, cap. IV: « Studio del pensiero umano ».

[17] *Etude expérimentale du jugement et de la pensée,* in « Archives de Psychologie », VII, 1908.

Capitolo IV

La fase tendenziale

La condotta, nella sua faccia interna, appare essenzialmente come un pro- 132
cesso *tendenziale* o *intenzionale*: è orientata cioè verso uno scopo, è sospinta verso un risultato. Il carattere fondamentale delle tendenze è di natura « dinamica »: esse appaiono come delle « forze », che spingono all'azione, al cambiamento.

Queste forze o tendenze sono radicate nella costituzione ereditaria del soggetto, o negli « stati » interni più o meno variabili.

Come tali, le tendenze hanno le proprietà di « intensità »: sono « tensioni » interne di diverso grado, e di « direzione »: sono « processi orientati » a un certo atto o oggetto (o meglio, *tendono a un certo oggetto per mezzo della realizzazione di un certo atto*).

Il fenomeno della tendenza è la manifestazione di uno stato di squilibrio interno, e ha la funzione di spingere a ritrovare l'equilibrio in una certa direzione. Tale squilibrio corrisponde a uno stato di « bisogno », cioè di carenza o assenza di « qualche cosa » che è necessario al buon funzionamento di un sistema.

Le tendenze possono essere vissute dal soggetto in due modi: come bisogni e come scopi. Sono vissute come *bisogni,* quando sono sperimentate come una spinta (*vis a tergo*) a compiere certe azioni, che si rivelano poi utili in qualche grado; sono vissute come *scopi,* quando il loro termine, il vantaggio che quelle azioni apportano, è previsto e inteso dal soggetto. Nell'uomo le tendenze sono vissute come bisogni e come scopi, sebbene quest'ultimo sia il modo più tipicamente umano della tendenza.

Tra le molte questioni concernenti la fase conativa o tendenziale, ne scegliamo due che ci sembrano tra le più importanti, anche dal punto di vita psicopedagogico:

1. Quali sono i bisogni e quindi le tendenze fondamentali dell'uomo, e come si manifestano ai vari piani della vita psichica? (problema della *motivazione*).

2. La presenza nell'uomo di tendenze diverse e contrastanti può provocare situazioni di conflitto: quali sono le principali situazioni di conflitto e come possono essere « risolte »? (problema della *frustrazione*).

Per una risposta, adeguata alla complessità delle tendenze umane, si deve tener conto, preliminarmente, che nella vita psichica si possono individuare tre piani di attività:

a) *un piano psicofisiologico*: il complesso dei riflessi *psichici* degli stati o processi fisiologici (ciò che il soggetto « risente » coscientemente della sua vita fisiologica; es. aspetti *psicologici* della situazione di fame);

b) *un piano psico-sociale*: il complesso degli avvenimenti psichici connessi con la nostra vita di relazione con le cose (mondo) e le persone (società). L'esistenza di questi stati psico-sociali è legata al fatto che l'uomo « assimila » il suo ambiente non solo sul piano biochimico e fisiologico, ma anche in quanto « situazione significativa » (in quanto ha valore sociale);

c) *un piano superiore o « spirituale »*: il complesso dei contenuti e delle attività *trascendenti il dato immediato* e il processo materiale (vi sono inclusi la problematica sull'esistenza, l'affermazione dei valori, l'esperienza della obbligazione morale; l'attività filosofica, teologica, scientifica...).

1. I BISOGNI E LE TENDENZE FONDAMENTALI

133 Ci si deve intendere, anzitutto, sul concetto di *bisogno*.[18] Contro una concezione del bisogno come realtà puramente « intraorganica » (e fisiologica: Freud e molti degli « psicologi del profondo »), si ritiene che esso sia una *esigenza di certe forme di contatto dell'organismo coll'ambiente*. Così, la fame non è tanto una carenza organica di alimento, quanto un bisogno di certe « interazioni » biochimiche con l'ambiente fisico; il bisogno di considerazione sociale è l'esigenza di certe « relazioni » comportamentali con il mondo, con le persone... Il bisogno è *una forza tendente a porre o a mantenere una determinata struttura di relazioni o interazioni biochimiche, sociali, spirituali* (*teoria relazionale dei bisogni,* NUTTIN).

Il problema che si pone è allora questo: Quali sono i tipi fondamentali di bisogni e cioè di interazioni costitutive della personalità umana?

La psicologia contemporanea ha portato questo problema al centro delle sue preoccupazioni, qualificandolo come problema della « motivazione » della condotta umana. Le varie psicologie dinamiche e « del profondo » ne hanno tentato soluzioni variamente discutibili. Tra le più note sono quelle dei vari corifei della scuola psicanalitica. Freud riduce tutti i bisogni umani a « libido » e a « thanatos »: le tendenze al piacere sensibile e alla distruzione di sè e degli altri, sarebbero le uniche forze che motiverebbero tutto il comportamento, a « tutti » i livelli della vita psichica. Adler pone invece l'accento quasi esclusivamente sulla tendenza all'affermazione di sè (*volontà di potenza*).

---

[18] Per sviluppi su questo paragrafo, si veda G. NUTTIN, *Psicanalisi e Personalità*. Ed. Paoline, Alba, 1956, cap. V: « I bisogni fondamentali ».

La tesi da noi condivisa (che sul piano scientifico è ancora un'ipotesi che attende più ampia conferma sperimentale, mentre sul piano filosofico ha già buone garanzie di validità) è la seguente: *Nell'uomo sono compresenti due bisogni fondamentali: il bisogno di conservazione e affermazione di sè, e il bisogno di espansione e di apertura verso altro da sè.* Questi bisogni sono fondamentali nel senso che penetrano tutto il dinamismo della condotta e si ritrovano, sotto forme specifiche, a tutti i piani dell'attività psichica (fisiologico, sociale, spirituale).

Questa ipotesi la si può ritenere validamente formulata, se si tiene conto che vi concordano sia l'esperienza secolare del senso comune, sia i presupposti dei vari sistemi di morale e di ascetica, sia i sistemi più noti della moderna psicologia dinamica. Tutti ammettono, sotto nomi diversi, che quelle sono le tendenze più forti e più comuni dell'uomo.

Cerchiamo di spiegare la tesi sopra enunciata, verificandone il significato e il valore ai vari piani della vita psichica.

Sul piano psico-fisiologico

È noto che l'organismo vivente si distingue dall'ambiente circostante per un 134
complesso costante di proprietà biochimiche, che caratterizzano il così detto « ambiente interno » (Claude Bernard). Così, il contenuto del sangue in glucosio, sali, ossigeno..., la temperatura del sangue e degli organi interni, ecc., non variano che in minima parte. L'ambiente esterno invece è molto variabile. L'organismo normale ha il potere di mantenere le sue caratteristiche biochimiche, la stabilità del suo ambiente interno (*omeostasia*). L'omeostasia è una vera necessità della vita organica. Se i meccanismi regolatori non riescono a ristabilire l'equilibrio interno compromesso (da calore o freddo eccessivi, da ferite, ecc.), se cioè non assicurano l'omeostasia, l'organismo deperisce e muore.

L'organismo umano, sul piano biologico, è dunque un'individualità che si conserva nell'interazione con l'ambiente, a mezzo di un'intensa attività di adattamento, coordinando gran numero di funzioni organiche. In termini dinamici: i processi regolatori dell'omeostasia sono l'espressione di una « tendenza » dell'organismo a conservarsi. Questa tendenza si rivela come il « dinamismo primario sul piano biologico dell'esistenza ».

I processi regolatori automatici non sono però le sole attività assicuranti la omoestasia. La rottura dell'equilibrio interno scatena reazioni più complesse di tipo, non più solo bio-chimico, ma *psico-fisiologico*: i comportamenti.

Così, nell'uomo, il cambiamento di temperatura ambientale suscita non solo processi fisiologici di autoregolazione, ma anche varie reazioni comportamentali: dallo spostamento verso un angolo ombreggiato, fino alle meraviglie dell'edilizia moderna e dell'aria condizionata.

In altre parole: nell'uomo, la rottura dell'equilibrio biologico non esiste solo come

stato biochimico, ma si realizza anche come *sensazione,* sperimentata e vissuta, *di disagio e di bisogno* di ristabilire l'equilibrio a mezzo di reazioni significative, emananti dall'uomo come unità vitale psico-fisica. Tali reazioni sono appunto le « condotte », che tendono a « ridurre » il bisogno sentito, riportando il benessere funzionale dell'organismo. Sul piano psicofisiologico, esiste dunque la *tendenza a conservarsi e ad espandersi,* che è il principio dinamico delle diverse forme finalizzate e significative di condotta.

Ma conservarsi e svilupparsi sul piano biologico *implica un contatto e uno scambio con la sfera biologica ambientale.* La vita organica dice essenzialmente *apertura sull'ambiente,* orientamento dinamico all'interazione biochimica (es. la fame provoca la tendenza a ricercare il cibo nell'ambiente circostante).

La mancanza di questi contatti e scambi si ripercuote sul piano psichico, evocando « bisogni sentiti » e provocando « comportamenti » adeguati, destinati a soddisfare il bisogno frustrato. Ed è proprio nel contatto biologico e « mediante » questo che l'organismo si conserva e si sviluppa.

L'uomo, anche nella sfera biologica, non è polarizzato verso se stesso. Vivere è aprirsi all'altro da sè. L'intensità della vita è condizionata alla varietà e intensità dei contatti e degli scambi. Senza tali contatti (o per mancanza di « apporti » esterni o per difficoltà delle vie di accesso), sopravviene il soffocamento e la morte.

Si può concludere, allora, che sul piano psicofisiologico è accertata la presenza dei due bisogni e, corrispondentemente, delle tendenze fondamentali, di cui sopra: *il bisogno di conservazione e di espansione vitale - il bisogno di contatto e di scambio con l'ambiente.* Tali bisogni sono intimamente connessi e interdipendenti.

NOTA. — Il modo d'essere e di manifestarsi dei bisogni biologici e psicofisiologici « umani », è, nell'uomo, specificamente umano (date le potenzialità conoscitive e conative che gli sono proprie). Così, il bisogno di cibo non spinge solo l'uomo a placare la fame cercando una preda, ma è sentito dal suo *essere totale.* Egli lo percepisce non solo come dolore, ma come situazione significativa (come pericolo per *tutta* la sua esistenza). Di qui la risonanza affettiva maggiore che possono avere in lui anche questi bisogni biologici, e l'attività molto più ampia e complessa dispiegata per sodisfarli (ad es., tutta l'attività economica e industriale).

SUL PIANO PSICO-SOCIALE

135 L'esistenza e la forza di un bisogno di *conservarsi* e di imporsi *socialmente* è, nell'uomo, evidente.

L'uomo resiste istintivamente all'isolamento e alla « morte sociale », ma tende con eguale forza a non scomparire come persona nel gruppo sociale. Sono espres-

sione di tale bisogno, gli sforzi fatti dall'uomo per « essere qualcuno » in mezzo agli altri (che trovano oggi possibilità di riuscita soprattutto sul piano professionale, della « carriera »: di qui l'interesse enorme che questa suscita). Inoltre, vi è pure connessa l'esigenza di « autodeterminarsi liberamente », di non divenire puro « strumento » o ruota anonima e passiva di un ingranaggio sociale o economico, ma di imporre un proprio timbro personale alla vita e al lavoro. (Esperienze di psicologi industriali — come Katz e Mayo — hanno dimostrato che anche il rendimento lavorativo dipende in buona parte dalla possibilità lasciata all'operaio di eseguire il suo lavoro in modo libero e personale, e dal clima di rispetto e di considerazione che trova attorno a sè).

Resta dunque accertata la consistenza di un bisogno umano di realizzarsi come persona « autonoma » nell'ambito della vita sociale.

Ma accanto a questo bisogno — piuttosto « egoista » — di conservarsi socialmente, è vivo anche il bisogno « altruista » di espandersi verso gli altri.

È un dato di esperienza clinica che l'« angoscia » e il senso d'insicurezza sono legati al senso di isolamento o al dubbio di non potersi espandere socialmente. Quell'angoscia si può considerare il corrispettivo del senso di soffocamento che colpisce l'organismo impedito di raggiungere l'atmosfera ambientale. Certi stati di « malinconia » patologica, dovuti a senso di solitudine, corrispondono a stati di inedia fisiologica. Anche l'*isteria* sembra legata sovente a stati di abbandono e di vuoto interiore. Gli psicanalisti insistono su queste connnessioni tra malattia psichica e situazione sociale (Freud pone la radice dell'ansietà nevrotica nella paura della perdita dell'amore materno; Sullivan lega il senso dell'angoscia con il timore della « disapprovazione », e cioè con la minaccia di espulsione dal gruppo).

Questo bisogno di integrazione e partecipazione sociale, si manifesta — sul piano *psico-sociale,* — nelle infinite forme, attive e passive, dell'*amore* (amicizia, simpatia, rispetto, sottomissione...), e, in generale, nello sforzo di sviluppare la propria personalità in un'intensa interazione sociale.

Anche sul piano sociale, le due forme di bisogno — « egoista » e « altruista » — sono intimamente connesse. Nel dono disinteressato di sè agli altri e *mediante* tale dono la personalità si crea e si espande (v. comportamento sociale del fanciullo e dell'adolescente).

Sul piano spirituale

Le due tendenze fondamentali si rivelano, a questo piano dell'esistenza e 136
dell'attività spirituale, come *bisogno di conservazione « esistenziale » e di integrazione universale.*

L'uomo non è solo un organismo che, mediante meccanismi regolatori e comportamenti adeguati tende a conservare « l'ambiente interno » e la sua vita organica; nè solo un « socio » che tende a svilupparsi tra i suoi simili conservandosi come « persona » indipendente e libera; ma ha anche il potere di aprirsi sulla totalità del reale, di porsi coscientemente il problema del proprio destino e dell'Assoluto. A questo

potere superiore o *spirituale,* corrisponde dinamicamente l'esigenza *di chiarire a se stesso la propria esistenza* sotto la spinta del *bisogno d'essere più completamente se stesso.* La preoccupazione di « salvare la propria anima » è la traduzione sul piano religioso del bisogno di « conservarsi » e svilupparsi nell'ordine assoluto, al di là del « dato » biologico e sociale. Il *non omnis, moriar,* il desiderio d'immortalità è un'espressione di tale bisogno.

Al di là di ogni integrazione biologica e anche di ogni comunione sociale, l'uomo ha bisogno di una comunicazione e di una integrazione più universali: di sapersi e di sentirsi integrato nell'ordine assoluto dell'esistenza. Forse mai come oggi l'uomo ha sentito l'angoscia del suo isolamento « assoluto », della sua privazione di contatto trascendente (*esistenzialismo*).

La pratica clinica, anche di eminenti psicanalisti, ha portato una conferma dell'esistenza di tali bisogni « spirituali » (*mental needs*), che, se frustrati, possono causare difficoltà psichiche anche superiori a quelle causate dalla frustrazione dei bisogni biologici e sociali. Fromm, psicanalista americano, dichiara che lo squilibrio mentale è sovente il risultato del fatto che l'uomo non riesce a sviluppare le proprie responsabilità morali e spirituali. In un libro che ha avuto enorme risonanza in America (*La pace della mente*), Liebman pone come tesi centrale che l'uomo non può superare la propria angoscia esistenziale se non avendo fede nel significato della vita. Ciò che può ristabilire l'equilibrio turbato è la fiducia che Dio non ci abbandonerà, che dà a ciascuno un posto nell'universo. Che parole del genere riscuotano un'eco profonda in milioni di uomini è una conferma psicosociologica di quei bisogni profondi, che sono tanto reali quanto quelli biologici. « Si comprende come preparerebbe male il fanciullo alla vita reale e ai suoi grandi problemi, colui che ne educasse solo gli interessi e i bisogni biologici e abbandonasse lo sviluppo dei bisogni superiori ai casi della vita ».[19]

2. LA SITUAZIONE DI CONFLITTO E DI FRUSTRAZIONE

137 Data l'esistenza dei bisogni e delle tendenze, il mondo degli oggetti (l'ambiente esterno) appare come un « campo di forza » di fronte al soggetto. E cioè, certi oggetti o elementi del mondo che ci circonda acquistano un valore di « attrazione » o di « ripulsione », a seconda che essi ci appaiono come favorevoli o opposti alla tendenza del momento.

Un « campo di forza » — dal punto di vista psichico — è un sistema di punti di attrazione e ripulsione, con « gradi » d'intensità diversa in funzione della distanza (non solo spaziale, ma temporale e operativa). Per esempio, un oggetto desiderato o spaventoso o difficile da raggiungere, è un campo di forza, nel senso che rappresenta un « valore » che attrae o respinge. Questi valori di attrazione o ripulsione possono essere rappresentati da linee di forza o « vettori », e l'ambiente costituito da tali oggetti si può dire che possiede una certa « valenza »: *positiva,* se gli oggetti hanno valore d'attrazione, *negativa* se hanno valore di ripulsione.

---

[19] G. NUTTIN, *Educazione completa e psicologia dinamica,* in « Orientamenti Pedagogici », 1954, a. I, n. 1.

Il « campo di forza » può dar luogo a situazioni di *conflitto,* e cioè di tensione psichicamente dolorosa, soprattutto:

1) quando forze dello stesso segno o valenza si applicano a oggetti o ad atti differenti;

2) quando forze di segno o valenza contraria si applicano allo stesso oggetto o atto.

I CASI TIPICI DI SITUAZIONI DI CONFLITTO (secondo Lewin).[20]

1° Caso: *I due oggetti o atti* (obiettivi) *hanno lo stesso segno o valore* 138
positivo, di attrazione. Es. la situazione dell'« asino di Buridano »; giocare o fare un lavoro interessante.

Lo schema vettoriale potrebbe essere così espresso (fig. 11):

Le soluzioni possibili del conflitto possono essere: 1) l'indecisione e l'inazione; 2) la prevalenza di una delle due « forze » (ad es. per decisione volontaria); 3) un compromesso nel tempo (prima giocare, poi lavorare).

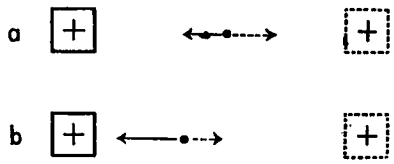


FIG. 11.

Si ha cioè un equilibrio instabile (a) *in cui un passo verso uno dei due obiettivi è sufficiente* (b) *a risolvere il conflitto, rinforzando l'attrattiva di tale obiettivo nei confronti dell'altro.*

2° Caso: *Gli obiettivi hanno lo stesso segno negativo, di ripulsione* (sono forze di natura antagonista). Es. fare un lavoro ripugnante o essere punito.

Sistema vettoriale (fig. 12):

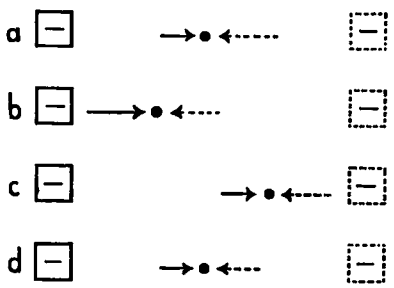


FIG. 12.

Si ha un equilibrio stabile (a), *in cui un passo che porti lontano da un oggetto* (b) *è immediatamente neutralizzato dall'accresciuta negatività dell'oggetto verso cui il passo è fatto* (c), *così che la persona è risospinta di nuovo nella prima situazione* (d). - *Soluzioni possibili del conflitto*: 1) *Inazione;* 2) *Andare nella direzione della ripulsione meno forte;* 3) *Tentativo di sfuggire alla situazione nel suo insieme.*

3° Caso: *Vi sono forze di segno contrario nei riguardi dello stesso oggetto o atto* (*ambivalenza*). Es. fare un compito difficile per ottenere un premio; situazione di tentazione morale. Il vettore negativo corrisponde all'esistenza di una certa *barriera* fisica o psicologica tra il soggetto e l'oggetto.

---

[20] K. LEWIN, *A dynamic theory of personality,* New York, Mc Graw Hill, 1935.

Schema vettoriale (fig. 13):

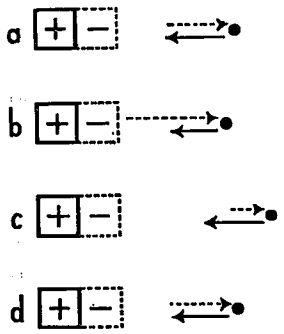


FIG. 13.

Si ha un equilibrio stabile (a) *in cui un passo verso* (*o lontano da*) *l'obiettivo* (b) *produce cambiamenti di compensazione nella intensità relativa delle forze, negativa e positiva* (c), *così che la persona è riportata al punto originale di equilibrio* (d). - *Soluzioni possibili*: 1) *Inazione;* 2) *Prevalenza di una delle due forze* (*eventualmente per decisione volontaria*); 3) *Compromesso* (*via di mezzo, « girare l'ostacolo »*); 4) *Sostituzione d'oggetto o di atto. In questo caso, la tendenza contrariata cercherà di soddisfarsi in una nuova direzione* (*fenomeno della* compensazione).

LA FRUSTRAZIONE E I SUOI EFFETTI COSTRUTTIVI E DISTRUTTIVI

139 Dal conflitto delle tendenze e dei « motivi » può originarsi una situazione di frustrazione, quando vi sia impossibilità per una tendenza di raggiungere il suo obiettivo.[21] Lo schema della situazione di frustrazione è il seguente (fig. 14):

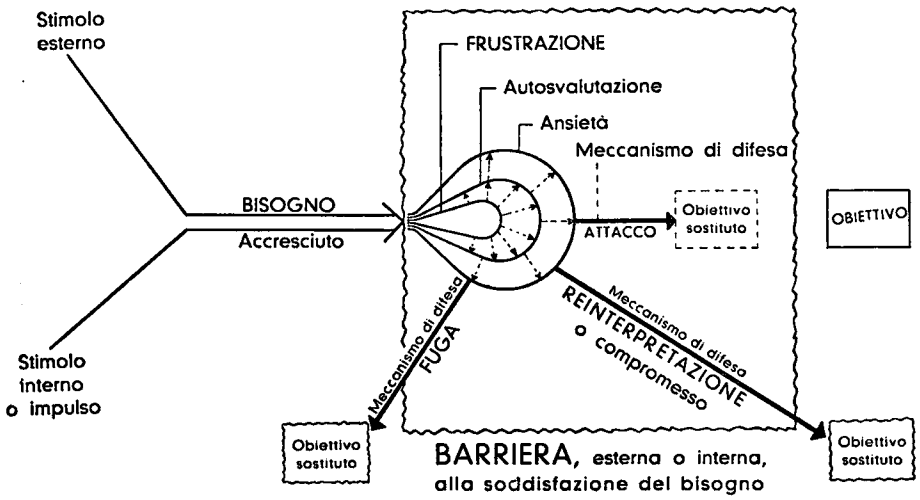


FIG. 14.

[21] KRECH e CRUTCHFIELD fanno notare (in *Théorie et Problèmes de Psychologie Sociale*, Paris 1952, I. p. 71) che il termine « frustrazione » è mal scelto perchè richiama l'idea di un'esperienza penosa, con conseguenze sempre disastrose, a volte tragiche. Preferirebbero il termine « bloccaggio ». La maggior parte delle frustrazioni non hanno di fatto conseguenze dannose: possono essere considerate come felici processi di adattamento, perchè mobilitano

Fonti della frustrazione possono essere l'ambiente fisico (ad es. le mura di una prigione), delle limitazioni biologiche o psichiche (un difetto di deambulazione, un ritardo mentale), la complessità psicologica (come un conflitto tra valori contrastanti), l'ambiente sociale (con le sue leggi e costumanze), ecc.

CONSEGUENZE DELLA FRUSTRAZIONE

Possono essere positive e costruttive, oppure negative e « disadattanti ».

Effetti costruttivi:

1) *Esaltazione delle funzioni conative.* La frustrazione è legata a un accrescimento di « tensione » interiore, la quale ha l'effetto di focalizzare l'attenzione sulla situazione di bisogno. Da ciò può risultare un « accrescimento di energia » nel tentativo di spezzare la « barriera » verso l'obiettivo. È stato provato sperimentalmente che la presenza dell'ostacolo *rinforza l'attrattiva dell'obiettivo* e quindi moltiplica le energie per raggiungerlo. Così, certe difficoltà alla vocazione concorrono ad accrescerne il fascino e a potenziare lo sforzo. 140

2) *Riorganizzazione dei dati del problema.* Si tratta dell'influenza della frustrazione sulla percezione delle difficoltà che si frappongono alla sodisfazione del bisogno. Essa favorisce la riflessione più approfondita dei dati della situazione e le intuizioni felici.

3) *Sostituzione di fini.* La frustrazione porta alla scoperta di altri fini che sostituiscono adeguatamente i fini originali. Uno studio sperimentale (Henle, 1942) ha dimostrato che l'efficacia del fine-sostituto o surrogato dipende soprattutto dalla rassomiglianza « che il soggetto percepisce » (non « che esiste ») tra il fine originario e il fine sostituto. Di qui l'importanza di chiarire quei rapporti di somiglianza. È evidente l'interesse educativo della scoperta di « fini-sostituti », per canalizzare l'energia delle tendenze moralmente o socialmente insodisfabili verso scopi diversi e accettabili, fatti notare in qualche modo sulla linea dello scopo originario. La volontà deve esercitarsi non tanto nel reprimere e distruggere, quanto nel canalizzare le energie represse, che sono ineliminabili.

Conseguenze dannose e « inadattanti »:

Può avvenire che gli ostacoli resistano a ogni sforzo e non si possa indicare nessun « fine-sostituto »: allora la risposta può essere un comportamento inadeguato o socialmente inaccettabile e dannoso. (Si noti però che anche in questo caso, la tendenza costante delle risposte si orienta verso la « riduzione della tensione »). Le risposte « inadattanti » più importanti per comprendere il comportamento individuale e sociale sono: 141

1) *Reazioni di aggressività.* — L'accumularsi di tensioni risultanti da una

---

le energie dell'individuo nei suoi sforzi verso i suoi scopi (spingendolo a pensare, a istruirsi, a perfezionarsi). Una trattazione organica e abbastanza completa sui fenomeni di frustrazione e i processi dinamici che vi sono connessi, si ha in P. M. SYMONDS, *The Dynamics of Human Adjustement*. New York, Appleton-Century Co., 1946.

severa frustrazione (es. gruppo di giovani sistematicamente e lungamente contrariati), si esprime frequentemente con atti aggressivi, che sembrano alleggerire lo stato di frustrazione (« ora sto meglio! »). Gli atti aggressivi possono prendere la forma di: sentimenti e atti di collera e di rabbia, violenze fisiche contro oggetti o persone, attacchi verbali, denunce, calunnie, condotte aggressive immaginarie ecc.

Si noti che le diverse condotte aggressive possono anche non avere nessuna connessione logica con l'agente della frustrazione (es.: un operaio oppresso dal padrone può battere furiosamente i suoi bambini o la moglie, prendersela col governo, ecc. Certi linciaggi di negri negli S. U. sono stati realizzati da gente che non aveva ricevuto speciali torti dalle vittime, ma che era socialmente frustrata). Si può parlare allora di aggressione dislocata o « diffusa ».

2) *La regressione.* — In certe situazioni di delusione o frustrazione, il comportamento del soggetto può tornare in qualche modo ad uno stadio primitivo, più semplice, più infantile o più grossolano. Così Barker, Dembo e Lewin (1940) hanno studiato situazioni di regressione in bambini privati di giocattoli molto desiderati. Mentre prima si dedicavano ad attività costruttive con dei cubi (secondo il livello della loro età), poi, in stato di frustrazione, non si servivano dei cubi che per buttarli o far baccano.

Si noti che la regressione non è necessariamente un fenomeno di ritorno ad uno stadio « inferiore » di comportamento: può significare anche solo un ritorno ad uno stadio « anteriore » di condotta.

Così uno scienziato, deluso nel suo sforzo di trovare una interpretazione « razionale » dell'universo, può tornare alle credenze religiose della sua giovinezza (nel qual caso, non si tratterebbe tanto di vera conversione, quanto piuttosto di un compenso irrazionale, per non aver trovato ragioni « razionalistiche » per il rigetto della sua fede).

Meccanismi di difesa

142 Sono tipiche reazioni, in gran parte inconscie, dell'individuo incapace di risolvere un conflitto o di uscire dalla frustrazione. Hanno almeno due finalità:

— positivamente: mantenere o accrescere l'autovalutazione (o « stima-di-sè »);

— negativamente: sfuggire all'ansietà (abitualmente connessa alla situazione di conflitto o frustrazione).

Il loro carattere di « difesa dalla realtà » (con una forma di auto-inganno e di evasione nell'irrazionale), si esprime sia col rifiuto o la negazione di impulsi, ricordi, responsabilità..., sia col mascheramento o la falsificazione, per lo più inconscia, della realtà.

I principali meccanismi di difesa già studiati sono:

143 1) *La razionalizzazione.* — Una tensione risulta sempre da un particolare stato del campo psicologico e soprattutto della struttura conoscitiva. È chiaro quindi che essa possa essere ridotta attraverso una nuova strutturazione conoscitiva. Si può avere allora il fenomeno della razionalizzazione: gli obbiettivi inaccessibili vengono sva-

lutati e perdono la loro attrattiva (« l'uva... è acerba. »), oppure un comportamento socialmente indesiderabile riceve una nuova « definizione » che lo rende accettabile (es. si razionalizza la guerra: è « fonte di progresso », abitua alla lealtà, al coraggio...).

2) *La proiezione.* — Si ha il fenomeno della proiezione quando un individuo riferisce impulsi, idee e sentimenti che sono in lui a persone o a oggetti che sono al di fuori di lui. Così la percezione della situazione può essere talmente alterata che il soggetto attribuisce la colpa dei propri errori ad altre persone o cose (es. il ragazzo che nel gioco sbaglia il colpo e « accusa » la racchetta come fosse la causa del colpo mancato); o anche si difende dall'accusa di proprie colpe, attribuendole in modo esagerato ad altri.

3) *L'autismo.* — È un fenomento legato ai processi di razionalizzazione e di proiezione. Si pensi ad un individuo che vive completamente in un mondo immaginario, irreale: per causa di una frustrazione, egli fugge dal mondo reale e vive isolato nelle sue « ruminazioni » fantastiche, dominato da stati affettivi che non gli permettono di confrontare le sue rappresentazioni con la realtà. Si tratta essenzialmente di un pensiero centrato su se stesso, che può diventare pericoloso soprattutto in casi di « ostilità »: il soggetto che evita accuratamente di incontrarsi con il « nemico » e di « spiegarsi » con lui, ha ben poca probabilità di riuscire a liberarsi dal suo stato di opposizione. Le fantasticherie sono espressione di autismo: procurano soddisfazioni immaginarie e permettono di superare, idealmente, ostacoli reali. Le conseguenze di tale comportamento possono essere molto gravi: ci può essere dissipazione sul piano immaginativo di ogni sana energia (senza parlare dei pericoli morali).

4) *L'identificazione.* — Altra forma di riduzione di tensione in caso di frustrazione può essere quella di identificarsi, cioè immaginarsi e sentirsi una cosa sola con un'altra persona o gruppo di persone, che realizzino qualità che il soggetto non riesce ad avere. Così un ragazzo insicuro può identificarsi con un grande sportivo; un adolescente con un capo o un gruppo antisociale, che gli servono da difesa, almeno immaginaria, contro l'ambiente.

5) *La formazione di reazione contraria* (« reaction formation »): il soggetto cerca di difendersi da una tendenza, valorizzando al massimo la tendenza opposta (ad es. la madre che, ansiosa per il senso di colpa di non aver voluto il figlio, tende ad essere iperprotettiva e sovraindulgente con esso; o il sadico che per sfuggire all'impulso alla crudeltà, si iscrive ad una società per la protezione degli animali!). La realtà di un tale meccanismo psichico non deve indurre a sospettare di qualsiasi motivazione, quasi che « al di là delle apparenze » vi sia sempre una motivazione segreta, più profonda e meno nobile.

6) *La dissociazione*: elementi psichici (azioni, emozioni, idee) abitualmente collegati, si separano innaturalmente, provocando reazioni che hanno valore sostitutivo o simbolico. Dissociazioni tipiche: movimenti compulsivi (« rituali », tics, manierismi...), teorizzazione e fabulazione eccessive, ecc...

7) *La rimozione* (« refoulement »). Studiato soprattutto da Freud, questo meccanismo psichico è da distinguere dalla *repressione* o soppressione cosciente d'impulsi e desideri.

C'è rimozione, quando i desideri insoddisfatti subiscono l'azione di forze che li rendono inaccessibili alla coscienza: il soggetto « dimentica » il desiderio contra-

riato. Quando la tradizione, la legge morale o civile interdiscono l'appagamento di certi desideri spontanei, questi passerebbero nell'inconscio, dove però permangono e agiscono, senza che il soggetto ne abbia coscienza.

I desideri repressi continuerebbero a manifestarsi attraverso vari processi, tra cui (oltre quelli patologici della nevrosi e di certe forme psicotiche):

— *La sublimazione.* La tensione associata ai bisogni « rimossi » si devierebbe verso nuovi oggetti o attività, apparentemente senza rapporto con quei bisogni, e generalmente accettati dalla società. Per Freud, tutte le attività superiori (culturali, artistiche e anche religiose) sarebbero « sublimazioni » del bisogno sessuale. Pur non accettando assolutamente tale riduzione, bisogna riconoscere che, in casi particolari attività anche di natura religiosa possono essere solo una manifestazione di tendenze inferiori; [22]

— *La compensazione.* — Più studiato da Adler, questo meccanismo psichico permette ad un soggetto frustrato o impossibilitato a soddisfare desideri inaccettabili, di ridurre la tensione dedicandosi ad attività che soddisfano, in modo collaterale o similare, le stesse tendenze (ad es. il ragazzo che non riesce a scuola e « si compensa » con una brillante carriera sportiva). Si parla di *supercompensazione,* quando un soggetto, per superare il senso di inferiorità che sente di fronte agli altri si fa e dimostra *superiore* ad essi.

Conclusioni generali sui meccanismi psicologici di difesa

144 1. I vari processi dinamici ora accennati si possono considerare dei *meccanismi di difesa* della vita psichica in quanto tendono ad assicurare la stabilità o a ricondurvi l'equilibrio turbato, in maniera più o meno adeguata. Essi, come tali, sono comuni a tutti gli uomini e sono forze fondamentalmente sane, che possono diventare sintomo di « anormalità solo quando si manifestino con comportamenti di eccessiva intensità emozionale o in un contesto di patente irrazionalità. Si tratta, sovente, dell'unica via aperta per la riduzione dell'« ansietà » psichica, conseguente a stati di frustrazione.

2. Tali meccanismi agiscono in gran parte *al di fuori del controllo cosciente* del soggetto (e anche la decisione di scegliere uno piuttosto che un altro meccanismo non è, abitualmente, avvertita). Essi fanno parte dei comportamenti di difesa della personalità che si realizzano in modo « automatico » (nel senso che l'individuo, in quelle date situazioni frustranti, tende inconsciamente ad adottare quel dato atteggiamento). La scelta del meccanismo da attivare, il modo di porlo in azione e, in generale, la struttura di tutto il sistema di difesa *dipendono dalla struttura della intera personalità,* e non sono modificabili a piacimento. Ciò non significa, che non sia possibile un libero intervento della volontà per un controllo « indiretto » di tali dinamismi spontanei,

---

[22] Per una discussione su questo difficile concetto di *sublimazione,* si veda G. Nuttin, *Psicanalisi e Personalità,* pp. 73-87 e passim. Cfr. pure T. V. Moore, *The driving forces of human nature.* Grune and Stratton, 1948, pp. 314-320, e il già citato volume di P. M. Symonds, *The Dynamics of Human Adjustement,* pp. 405-423.

attraverso la formazione di un forte spirito critico e di una chiara coscienza morale, che possono portare anche a « interrompere » il corso del processo automatico di difesa, inducendo a resistere, per esempio, alla « tentazione » dell'aggressività, a reagire alla tendenza spontanea all'evasione autistica, ecc.

3. I meccanismi di difesa sono, nei loro effetti, *ambivalenti*: possono portare a comportamenti « adattanti » o « disadattanti », socialmente e moralmente costruttivi o distruttivi. Non basta sapere che un dato comportamento aggressivo riesce a ridurre la tensione « psichica » perchè si possa dargli un valore costruttivo per « tutta » la personalità. La « pace psicologica » non può essere ricercata come fine a se stessa, senza tener conto di altri valori superiori (ad es. morali e religiosi). Tanto più che una certa situazione di conflitto e di frustrazione è « producente » per la vita psichica e spirituale. Certe grandi creazioni nel campo sociale, scientifico, religioso... sono legate, all'origine, a situazioni di frustrazione (e questo non getta alcuna ombra sull'eventuale valore di quelle produzioni). Una concezione educativa che tendesse (come certe correnti della « scuola nuova ») a togliere ogni difficoltà e ridurre a tutti i costi ogni sforzo dalla vita dell'educando, inaridirebbe preziose fonti di energia.[23]

---

[23] Perchè la frustrazione porti ai vantaggi sopra riscontrati, è necessario che si mantenga dentro limiti precisi. Quando diventasse così severa che neppure i normali meccanismi di difesa fossero sufficienti a risolvere l'ansietà che vi è connessa, potrebbero svilupparsi stati di grave disorganizzazione della personalità, disturbi e vere malattie psichiche.

Capitolo V

La fase affettivo-emotiva

145 La vita psichica, nella sua faccia interna, può essere considerata sotto due aspetti principali: uno *conoscitivo* (percettivo, rappresentativo) e l'altro *affettivo.*

Nel capitolo precedente si è già operato un passaggio all'aspetto non conoscitivo della condotta, introducendo la considerazione dell'aspetto dinamico-tendenziale. Diremo ora della *affettività* umana, in senso stretto, e vi uniremo la considerazione dell'*emotività,* in cui il tono affettivo è elemento essenziale.

1. L'AFFETTIVITÀ

È in funzione delle *tendenze* che si definisce il carattere affettivo della condotta. Infatti, le tendenze si possono considerare stati di squilibrio interno, che tendono di per se stessi a un ritorno all'equilibrio; la vita affettiva nasce, precisamente, da questo ritorno allo stato di equilibrio o dalla sua impossibilità, e cioè dalla realizzazione o non realizzazione delle tendenze. Secondo queste due direzioni opposte, di soddisfazione o di contraddizione delle tendenze, la vita affettiva presenterà due poli o aspetti opposti (con tutti gli stati intermedi): gli aspetti del *piacere* o del *dolore.* Questi possono considerarsi gli « affetti » fondamentali o elementari.

146 Questi due aspetti interessano certamente la « faccia interna » (psichica) della condotta: sono vissuti direttamente in noi stessi, e sono colti solo nell'introspezione. Tuttavia si manifestano anche, in qualche modo, « esteriormente », con reazioni caratteristiche:

— il piacere, con reazioni di ricerca e di approccio;

— il dolore, con le reazioni del « ritrarsi » e della fuga.

Se si tien conto delle differenti tendenze in gioco da una parte, e, dall'altra, dei differenti « oggetti » a cui s'indirizzano quelle tendenze, gli « affetti » elementari si diversificano e si « sfumano »; si parla allora di *sentimenti.* Questi possono qualificarsi come particolari sistemi « affettivo-conoscitivi », che mettono in rapporto certe tendenze con certi oggetti. Questi oggetti possono essere dati del mondo sensoriale o di quello intellettuale. Nell'uomo, elementi intellettuali sono quasi sempre presenti in ogni complesso affettivo-cognitivo.

147 *La classificazione dei sentimenti* è direttamente legata a quella delle tendenze e alla natura dei diversi loro oggetti od obiettivi.

1. *Tendenze personali*: sentimenti « egoistici » (in senso psicologico). Si riconnettono alle:

— Funzioni organiche: i sentimenti (o sensazioni) di fame, sete, sazietà, equilibrio, riposo, ecc.
— Funzioni psichiche:

a) all'affermazione di sè;
nel suo aspetto gradevole o positivo: i sentimenti di fierezza, amor proprio, orgoglio, vanità...;

b) alla difesa di sè:

nel suo aspetto positivo: i sentimenti di disprezzo, risentimento, odio, vendetta...;
nel suo aspetto negativo: i sentimenti di apprensione, ansietà, paura, angoscia...

2. *Tendenze sociali*: sentimenti « altruistici ». Si riconnettono alle:

— Funzioni sessuali e familiari:
nell'aspetto positivo: i sentimenti di amore, tenerezza, attaccamento...
nell'aspetto negativo: i sentimenti di tristezza, desolazione...
— Funzioni sociali, propriamente dette, le tendenze:

a) al gregarismo:

nell'aspetto positivo: i sentimenti di sicurezza, dipendenza...;
nell'aspetto negativo: i sentimenti di insicurezza, isolamento...;

b) all'imitazione, subordinazione, sommissione;
nell'aspetto positivo: i sentimenti di approvazione, fiducia, rispetto, ammirazione, venerazione...;
nell'aspetto negativo: i sentimenti di inquietudine, insicurezza, abbandono...;

c) alla simpatia, benevolenza, altruismo:
nell'aspetto positivo: i sentimenti di pietà, amore, amicizia...;
nell'aspetto negativo: i sentimenti di rincrescimento...

3. *Tendenze esistenziali*: sentimenti riguardanti il rapporto dell'esperienza attuale alla totalità della propria vita e alla totalità dell'Universo. Essi danno luogo a « sentimenti superiori », e specialmente a:

1) sentimenti di curiosità, verità, certezza, incertezza, dubbio, ecc., corrispondenti alle tendenze verso il « vero »;
2) sentimenti di contentezza, pace, soddisfazione morale, generosità,

carità, colpevolezza, rimorso, responsabilità, ecc., corrispondenti alle tendenze verso il « bene »;

3) sentimenti estetici di armonia, di equilibrio, di splendore, di bruttezza, di banalità, ecc., corrispondenti alle tendenze verso il « bello ».

— Quando queste tendenze superiori sono in gioco, nel caso di un oggetto « sociale », esse danno origine a sentimenti di amore, benevolenza, carità, dedizione... di un livello ugualmente superiore: amore e carità disinteressati.

Secondo gli « oggetti » delle tendenze, si potranno distinguere diverse sfumature di sentimenti: es. amore per un congiunto (coniugale), per i genitori (filiale), per i compagni (amicizia), per la nazione (patriottismo), per Dio (religione, nel senso attivo), ecc.

148 Lo stato affettivo influisce profondamente sulla costruzione di una sana motivazione della condotta. La maturità morale è condizionata da un'integrazione delle tendenze e dei « motivi », e da un loro stabile riferimento ad una gerarchia di « valori ». Tale integrazione non è possibile senza una certa capacità « intellettuale » di proporsi dei sistemi di valori, che motivino l'azione e portino alla rinuncia della soddisfazione immediata. Tale capacità è propria solo dell'adulto ben formato. Il bambino, che non dispone di poteri intellettivi sufficienti, raggiunge i valori e si motiva all'azione coerente solo attraverso il *rapporto affettivo* con le persone che lo circondano, prima fra tutte la madre. La rinuncia al proibito e lo sforzo per una condotta lodevole sono motivati allora dal desiderio dell'affetto e della stima dei genitori e degli educatori. Il principio è confermato dall'esperienza, che rivela con quanta impressionante frequenza la delinquenza minorile sia legata a fatti di frustrazione affettiva (estrema severità o indifferenza affettiva, in famiglia o in istituto). *Sviluppo morale e sviluppo affettivo sono interdipendenti.*[24]

2. LE REAZIONI EMOTIVE

Natura e tipi di emozioni

149 Le reazioni emotive (paura, gioia, collera...) possono essere considerate come aspetti della vita affettiva o come delle azioni. In questo secondo senso, esse appaiono come delle *reazioni innate, simili alle condotte istintive, che però presentano certi caratteri specifici,* soprattutto quelli propri *della fase affettiva,* e inoltre *hanno un aspetto di sregolatezza, di disordine, di disorganizzazione,* che rivela un livello di adattamento poco elevato.

---

[24] Cfr. F. Magistretti, *Il mondo affettivo del fanciullo.* La Scuola, Brescia, 1953.

Come la condotta istintiva, la reazione emotiva presenta un carattere « innato » e l'aspetto di comportamento « globale », cioè complesso e interessante tutto l'organismo; inoltre implica pure l'azione dei bisogni e delle tendenze.

Essa ha un carattere affettivo *accentuato;* include, cioè, una tendenza d'intensità molto elevata. La forma di comportamento che implica è disorganizzata, sia internamente che esternamente (reazioni violente, senza carattere di adattamento preciso).

Si può allora definire la reazione emotiva: *reazione innata, relativamente complessa, con carattere affettivo molto accentuato e con un determinato aspetto di disorganizzazione e, quindi, un certo grado di disadattamento.*

Si possono distinguere *cinque tipi di emozioni* principali, corrispondenti 150
agli « affetti » elementari:

1) emozione di *sorpresa* o di stupore (emozione-choc), corrispondente all'affetto o sentimento di interesse o curiosità;

2) l'emozione di *gioia,* corrispondente all'affetto « piacevole »;

3) l'emozione di *tristezza,* corrispondente all'affetto « spiacevole »;

4) l'emozione di *paura,* corrispondente all'affetto « spiacevole », ma dove lo stato di contrarietà appare sotto forma di minaccia (dominanza dell'oggetto);

5) l'emozione di *collera,* corrispondente all'affetto « spiacevole » e insieme all'affetto « piacevole » che si manifesta con una reazione insieme di avvicinamento e di fuga; l'ostacolo provoca difesa attiva (dominanza del soggetto) (conflitto di *ambivalenza*).

Come ogni condotta, la reazione emotiva possiede una faccia interna e una 151
esterna. La faccia interna è quella ora sottolineata nella descrizione dei tipi di emozioni.

La faccia « esterna » è rappresentata, almeno nel primo momento, da risposte motrici incontrollate, e da una vasta serie di reazioni dipendenti dal sistema nervoso autonomo, che interessano:

— la circolazione: accelerazione o rallentamento del ritmo cardiaco; vasocostrizione o vasodilatazione;

— la respirazione: accelerazione o rallentamento del ritmo respiratorio, aumento o diminuzione di ampiezza del medesimo;

— la digestione: arresto delle contrazioni dell'esofago, dello stomaco, dell'intestino;

— le secrezioni: arresto o accrescimento (saliva, lacrime, sudore...). (Alle variazioni delle secrezioni delle glandole sudoripare corrispondono variazioni della resistenza elettrica della pelle: *riflesso psico-galvanico*).

Accanto a reazioni di tipo viscerale, vi sono pure *reazioni di atteggiamento e di mimica.* Es.: 1) reazioni muscolari (tremito, variazioni del tono muscolare, ecc.); 2) reazioni d'espressione propriamente detta, nei muscoli della faccia (gioia, tristezza...), nelle membra (mani levate, difesa, fuga...).

Queste reazioni, considerate isolatamente, non sono molto tipiche e specifiche per ciascun tipo di emozione, ma esse costituiscono dei complessi, abbastanza unitari; vi sono cioè degli atteggiamenti generali, più o meno tipici, delle differenti emozioni. L'educazione e l'ambiente sociale possono influire sullo stabilirsi o il modificarsi di certe espressioni emotive (e dar ragione, quindi, della relativa differenza che si riscontra nelle espressioni emotive dei diversi popoli e razze).[25]

TEORIE SULLA NATURA DELLE EMOZIONI

1. *Teoria centrale* (propria del senso comune).

152 Lo stimolo o eccitante dà luogo a un fenomeno di percezione, di conoscenza. L'oggetto, entrando in rapporto con una tendenza, riveste un certo significato e dà luogo a una « esperienza affettiva » (faccia interna) che, a sua volta, provoca delle reazioni organiche determinate (faccia esterna). Così, ad es., si piange perchè si prova della tristezza; si trema perchè si ha paura, ecc.

2. *Teoria periferica* (James-Lange).

Lo stimolo provoca direttamente delle reazioni organiche caratteristiche (faccia esterna) e queste, una volta che sono percepite, danno origine alla faccia interna dell'emozione. Così, non si piangerebbe perchè si è tristi, ma si sarebbe tristi perchè si piange.

La faccia interna è ridotta alla percezione più o meno confusa delle manifestazioni organiche, cioè della faccia esterna. Aver paura è sentirsi tremare, impallidire, fuggire. E quindi, se non vi è alcuna presa di coscienza delle reazioni organiche, non vi sarà faccia interna dell'emozione, *non vi sarà emozione.* Senza percezione dell'aspetto organico, l'aspetto di coscienza resta puramente « conoscitivo », non emotivo. Prova: sembra che non si provi veramente una emozione, se non si prende l'atteggiamento tipico di quella emozione (vedi, ad es., gli attori).

Critica. — 1) L'osservazione introspettiva mostra che quello che costituisce l'aspetto interiore dell'emozione non è tanto la percezione o coscienza delle reazioni organiche concomitanti, ma lo svolgersi di processi propri, con caratteri particolari, specie di tipo affettivo.

2) Buona parte delle reazioni organiche sono ignorate dal soggetto (così il riflesso psicogalvanico, le variazioni nella circolazione, ecc.).

3) Certe reazioni organiche si presentano pure in reazioni non emotive. Es. si trema di paura, ma anche di freddo; il ritmo della circolazione si accelera anche nella corsa, e non solo nella gioia, ecc.

---

[25] Cfr., a proposito di questo relativismo nell'espressione emotiva, S. E. ASCH, *Psicologia Sociale,* Torino, SEI, 1958, cap. VII: « L'espressione delle emozioni ».

In realtà, faccia interna e faccia esterna sono due aspetti essenziali della reazione emotiva: non si può ridurre uno dei due aspetti all'altro, facendone uno la causa o la percezione dell'altro. Ciò che costituisce propriamente la faccia interna del comportamento emotivo non è tanto un'attività di tipo *conoscitivo,* ma un'attività di tipo speciale, che possiede un carattere proprio e irriducibile alla pura conoscenza: il carattere *affettivo,* legato al destino delle tendenze.

3. *Teoria talamica* (Cannon, Bard).

La reazione emotiva è un fenomeno che ha origine al livello fisiologico delle regioni talamiche e ipotalamiche (cervello intermedio, diencefalo), sotto l'effetto di una eccitazione generalmente periferica. Da questa regione, l'eccitazione raggiunge « simultaneamente » la corteccia cerebrale (faccia interna) e gli organi di reazione esterna (faccia esterna). Faccia interna e faccia esterna appaiono quindi simultaneamente e parallelamente, senza che una abbia una preponderanza essenziale sull'altra. Ciò sembra corrispondere meglio alla definizione data più sopra del fenomeno emotivo. Si deve però aggiungere che, specialmente nell'adulto, l'emozione spesso sorge più dalla valutazione dello stimolo, paragonato con l'esperienza precedente o con un sistema di valori, che non dallo stimolo stesso. In questi casi la corteccia, oltre ad inibire le manifestazioni eccessive (come afferma la teoria talamica), assume una funzione eccitante dello stato emotivo.

Significato e funzione delle reazioni emotive

Le emozioni sono solo delle reazioni disordinate, senza finalità, senza uti- 153
lità per l'organismo, degli « sgorbi dell'istinto »?

Si pensa che le emozioni abbiano una funzione positiva, ma di livello molto elementare: sarebbero risposte semplici, energiche e violente, destinate a far fronte, con mezzi grossolani, ma spicci e rapidamente messi in azione, a situazioni urgenti e d'importanza vitale per l'organismo.

Per Janet, la reazione emotiva sarebbe un derivato dell'azione adattata: quando questa non può realizzarsi (per la troppo grande novità della situazione, la debolezza e la depressione del soggetto, ecc.), la tendenza si attuerebbe con reazioni di un livello inferiore. L'emozione sarebbe l'espressione di un'insufficienza d'adattamento.

Il controllo degli stati emotivi

È noto (v. psicologia del fanciullo) che la vita emotiva presenta uno sviluppo 154
caratteristico, che inizia alla nascita (con comportamenti emotivi diffusi, indifferenziati e intensamente esteriorizzati) e si svolge fino alla maturità adulta, attraverso un processo di progressiva specificazione delle reazioni emotive, e di con-

trollo sempre stabile delle loro manifestazioni. La condotta emotiva con l'età diventa sempre meno caotica, meglio adattata alla situazione e anche più socialmente accettabile. Ciò dimostra che la reazione emotiva non è un puro « riflesso », ma implica un'azione impulsiva, più o meno assoggettabile a un orientamento e a un controllo volontario. Blatz così conclude un suo studio della condotta emotiva dei bambini: « Pedagogicamente, si dovrebbe dedurre che l'educazione emotiva può progredire coll'aiutare il bambino a sviluppare forme più adeguate di comportamento, riducendo così la prevalenza della condotta non adattata. Il castigo o la pura disciplina in questo campo non fanno che aumentare il tono emotivo... Occorre invece facilitare l'apprendimento di una condotta adattata, con un aiuto e un esercizio intelligente, e esigendo solo quanto corrisponde al grado di maturazione ».[26]

Fa parte dello sviluppo emotivo non solo l'apparire progressivo di forme specifiche di esperienze emotive, ma anche la « capacità di inibizione » degli impulsi emotivi e delle loro manifestazioni, e la capacità di provare emozioni legate a tendenze superiori.[27]

---

[26] W. E. Blatz and A. D. Millichamp, *The development of emotions in children*, Univ. of Toronto Studies. Child Devel. Series, n. 4 Univ. of Toronto Press, 1935, p. 44.

[27] Cfr. l'ottima monografia, in due voll., di M. B. Arnold, *Emotion and Personality*, New York, Columbia University Press, 1960, e l'opera molto citata di D. A. Prescott, *Emotion and the Educative Process*, Washington, American Council on Education, 1938.

Capitolo VI

La fase operativa

Si tratta della fase propriamente attiva della condotta, cioè del *comportamento* in senso stretto, in quanto è una *realizzazione o esecuzione che modifica,* in qualche modo, *i rapporti dell'organismo con il suo ambiente.* Tale comportamento, come ogni condotta, ha un aspetto interno (o psichico) e un aspetto esterno (l'esteriorizzazione della tendenza o intenzione interna). 155

Nei prossimi capitoli si illustreranno le principali forme di condotta considerate appunto come operazioni.

Crediamo utile premettere una breve nota su di una caratteristica fondamentale, comune a tutte le forme del comportamento anche umano e cioè sulla *condotta come sforzo di adattamento.* Ogni organismo vivente, in quanto tale, tende a mantenersi nell'essere e a svilupparsi, nell'interazione con l'ambiente. Ne segue che la relazione fondamentale dell'essere vivente col suo ambiente è anche relazione di « adattamento »: l'ambiente infatti ha le sue esigenze e il vivente è capace di modificazioni. Anche le varie forme della condotta umana si possono considerare come « reazioni di adattamento » dell'uomo al suo ambiente (v. teoria relazionale dei bisogni). Una condotta è « adattata » all'ambiente o alla situazione, quando permette la soddisfazione più completa delle tendenze fondamentali alla conservazione e all'espansione della vita.

Si può distinguere uno « stato » di adattamento da un adattamento « in divenire ». Nel primo caso, la condotta o reazione è già in partenza e una volta per tutte adattata all'ambiente: l'adattamento è prestabilito e fissato fin dall'inizio (es. reazioni « riflesse » elementari). Nel secondo caso, l'adattamento si deve fare, progressivamente: la reazione si modifica secondo le variazioni dell'ambiente. Si tratta di un adattamento « attivo » e variabile (es. reazioni di apprendimento).

Nonostante che, nell'adattamento, la condotta, si modifichi col variare delle condizioni ambientali, il risultato dell'azione è « costante »: pur utilizzando mezzi differentissimi, si raggiunge sempre lo stesso scopo, per un determinata azione. È proprio questa costanza di risultato che permette di definire e caratterizzare le varie condotte.

SEZIONE SECONDA

LE PRINCIPALI FORME DI CONDOTTA E LORO ACQUISIZIONE

Accenneremo prima alle condotte innate (riflessi, istinti) (cap. VII),[28] trattando poi, più a fondo, il problema dell'acquisizione di *nuove* condotte, in generale (cap. VIII) e delle acquisizioni intelligenti, in particolare (cap. IX), per finire con l'analisi delle condotte acquisite e del loro « destino » psichico (cap. X).

---

[28] Delle « emozioni », da considerarsi essenzialmente come reazioni « innate », si è già detto nel capitolo precedente, in ragione degli elementi affettivi di cui sono sostanziate.

Capitolo VII

Le condotte innate. Riflessi e istinti

Si tratta di comportamenti che *dipendono esclusivamente,* nella loro forma 156
e natura, *dalle proprietà e condizioni legate alla struttura originaria dell'organismo* (ricevuta per trasmissione ereditaria).

Sono dunque forme di condotta relativamente indipendenti dall'azione dell'ambiente; ed è perciò che si oppongono alle forme « acquisite » di condotta.

Si noti, però, che questa indipendenza riguarda solo la « forma » della condotta, poichè l'insorgere di quella condotta è sovente provocato dall'ambiente. Non si confonda poi « innato » con « immutabile ». Infatti, lo schema generale dell'azione, che resta fisso, si adatta nei particolari alle condizioni ambientali. Inoltre, in molti casi si riscontra un progresso, un miglioramento nella reazione innata. Tale progresso può essere dovuto o alla « maturazione » (cioè al fatto dello sviluppo della struttura organica, sotto la spinta di fattori interni, che porta a un miglioramento dei meccanismi organici di esecuzione), oppure, in qualche caso, all'« esercizio » (apprendimento).

1. I RIFLESSI

Il tipo più semplice ed elementare di comportamento innato è la reazione 157
riflessa. Questa si può considerare da un punto di vista « fisiologico » e da un punto di vista « psicologico ».

Fisiologicamente, la reazione riflessa si definisce, in senso largo, come una *reazione provocata da uno stimolo che agisce su di una terminazione nervosa sensitiva o recettiva;* in senso stretto, come una *trasmissione di eccitazione, relativamente semplice, che mette in comunicazione più o meno diretta una zona afferente e una zona efferente.*

Es. riflesso di flessione, dilatazione e contrazione della pupilla sotto l'azione della luce, patellare, palpebrale, ecc. (fig. 15).

Dal punto di vista *psicologico,* la reazione riflessa presenta le seguenti caratteristiche:

— è reazione *innata;*

— è reazione *semplice* nella sua struttura esterna (contrazione muscolare o secrezione glandolare);

— è reazione *stereotipata*: si produce cioè sempre alla stessa maniera;

— è reazione *automatica,* cioè fatale: dato l'eccitante, la reazione si scatena;
— è reazione apparentemente *sprovvista di tendenza,* di « intenzione », e cioè di faccia interna: il fattore « bisogno » non sembra presente nel meccanismo del riflesso, che si produce non appena l'eccitante specifico (luce, percossa, corrente...) colpisce le terminazioni nervose periferiche interessate.

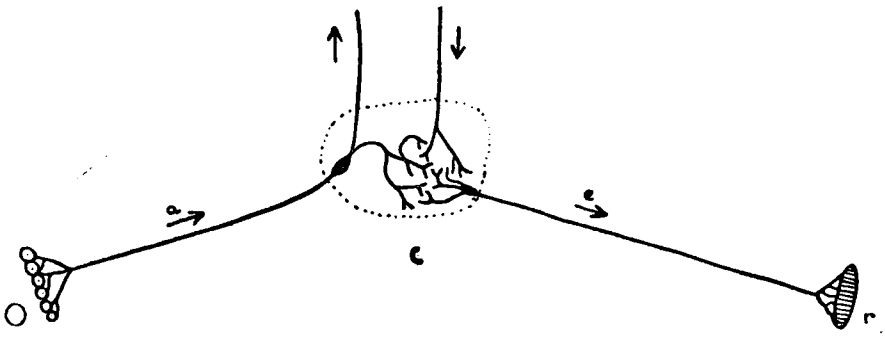


FIG. 15.

Schema del riflesso: o = *organo sensoriale che riceve l'eccitazione,* a = *nervo afferente* (*o centripeto*); c = *centro nervoso che elabora la reazione;* e = *nervo efferente* (*o centrifugo*); r = *organo funzionale, che effettua la reazione.* (*Il riflesso non ha, come appare invece in questa figura, la forma d'un arco, ma quella di un'« andata e ritorno »*).

Questione importante, a proposito dei riflessi, è quella della possibilità del loro « condizionamento », e cioè dell'« estensione » della reazione riflessa, la quale viene a stabilirsi in seguito alla eccitazione da parte di stimoli diversi da quelli abituali, ma ripetutamente connessi con questo. Se ne accennerà, trattando delle forme di apprendimento.

2. GLI ISTINTI

158 In senso filosofico, istinto è una « facoltà » o « principio » d'azione, specialmente negli animali (quello che gli scolastici chiamano « estimativa »).

In senso psicologico, la parola istinto si riferisce a un *modo di comportamento;* è allora l'aggettivo che viene usato, e si parla di condotta o reazione istintiva. Si può ancora distinguere, in tal senso, la tendenza o il *bisogno istintivo* e l'*attività o comportamento istintivo.* È in quest'ultimo significato che si tratterà qui dell'istinto.

CARATTERISTICHE DELLA REAZIONE ISTINTIVA

159 Psicologicamente, l'istinto si può descrivere come una *sensibilità* innata selettiva per certi stimoli, un *bisogno* innato verso certi oggetti o azioni e un'*abilità* innata a compiere tali azioni.

1. L'istinto è una forma comportamentale *innata.*

Essa dipende cioè totalmente dalla struttura organica. È evidente che per poter affermare il carattere totalmente innato di una condotta, bisogna essere certi che essa non abbia potuto subire l'influenza di alcun apprendimento. Si ha tale certezza solo nei casi di reazioni che si verificano *una sola volta* nella vita dell'individuo (es. la fissazione di certi animali su altri animali-ospiti). Nei casi di reazioni ripetute (es. nidificazione), l'esercizio può influire sulle modalità e la perfezione dell'atto.

2. La condotta istintiva, pure unitaria, è sovente fortemente *complessa.*

Si tratta di un'azione che non riguarda solo certi organi, ma l'insieme dell'organismo; inoltre comporta, in genere, una serie di atti subordinati gli uni agli altri, e svolgentisi in un tempo più o meno lungo (es. riproduzione e allevamento dei piccoli).

3. La condotta istintiva è scarsamente *adattabile* alle condizioni variabili dell'ambiente.

Ciò in doppio senso: l'elemento esteriore che dà il via all'azione istintiva non è uno stimolo assolutamente determinato anche nei dettagli, ma piuttosto un oggetto o situazione con carattere più o meno schematico (che permette quindi modalità particolari diverse); la reazione stessa può variare « entro certi limiti ». Si tratta di una adattabilità, che comporta, però, sempre una « costanza di risultato », pur nella variazione dei mezzi usati (es. nidi con materiale diverso).

4. Benchè esteriormente finalizzata allo scopo, la condotta istintiva è sempre più o meno *cieca*: il soggetto sembra ignorare lo scopo che persegue.

Ciò sembra provato dall'incapacità abituale dell'animale, ad es., di adattarsi a sostanziali modificazioni introdotte, naturalmente o artificialmente, nel processo normale dell'azione: esso continua in un'azione divenuta ormai assurda o inutile. Ciò contraddice a quanto detto sopra sul carattere di adattabilità. Questa implica la possibilità di variazioni « sullo stesso tema » (es. processo nidificatorio): non importa invece la capacità di adattarsi a vere « correzioni » che esigerebbero un « nuovo » atto che riporti la situazione allo stadio normale o anteriore.

Sembra tuttavia che si sia constatato qualche fatto di vera « correzione ». In tali casi, può essere intervenuto un certo grado d'intelligenza. Ma qualcuno avanza l'ipotesi che la correzione intervenuta tra due fasi dell'istinto resti inavvertita, mentre sarebbe percepita e neutralizzata una variazione introdotta nel corso stesso di una data fase. Tale interpretazione non è ancora assicurata da esperienze definitive.

5. Per quanto riguarda il suo inizio e svolgimento, la condotta istintiva dipende dall'*ambiente esterno* (oggetti-stimoli) e, insieme, da condizioni speciali dell'*ambiente interno* (bisogni e tendenze).

Tutte queste caratteristiche sono realizzate in modo completo specialmente nella condotta istintiva dell'*animale.* Nell'uomo — specialmente all'inizio della vita — esistono certe condotte innate, ma esse non hanno il carattere complesso e organizzato delle reazioni istintive dell'animale. Nell'uomo, è istintivo non tanto questa o quella forma di comportamento, quanto le condizioni interne di certi squilibri, detti appunto « bisogni e tendenze ». Queste « forze » istintive nell'uomo, si possono manifestare in forme comportamentali svariatissime e fortemente influenzate dalle funzioni conoscitive superiori.

INTERPRETAZIONI DELLA CONDOTTA ISTINTIVA

160 Come si spiega il meccanismo che sottende la reazione istintiva? Alcune teorie tentano di spiegarlo, riconducendolo a processi più generali di attività.

1. La condotta istintiva sarebbe un *insieme di riflessi* (riflessi a catena). Un primo atto riflesso è provocato da un primo stimolo; la reazione che ne consegue porta, sotto la stimolazione dello stesso o di altro eccitante, a un nuovo riflesso, e così via fino a che la catena dei riflessi porta automaticamente al risultato.

Difficoltà di tale teoria: — Come spiegare il carattere unitario della condotta totale che porta a un risultato così preciso, partendo da un insieme più o meno casuale di riflessi elementari? Come spiegare il carattere di adattabilità relativa, di cui sopra?

2. Bisognerebbe ammettere un certo *potere di regolazione interna,* funzionante come una *conoscenza anticipativa,* che prevederebbe in certo modo il risultato dell'attività e ne regolerebbe il corso. Si farebbe, così, appello — per la spiegazione dell'istinto — a una specie di « intelligenza » o principio di finalità. Ma come spiegare, così, il carattere « cieco » della condotta istintiva? Anche nell'uomo, l'atto istintivo non è tanto una rappresentazione, ma un « impulso ». Nell'animale poi, si dovrebbero supporre, per conseguenza, conoscenze straordinarie, per spiegare *le meraviglie dell'istinto* (conoscenze, e funzioni corrispondenti, che il resto della condotta animale non rivela affatto).

3. *I bisogni* e le *tendenze* sarebbero la chiave di soluzione del problema dell'istinto. La realizzazione di ciascuna fase dell'azione corrisponderebbe alla soddisfazione di un bisogno preesistente e al risveglio di un bisogno nuovo. Sarebbe, quindi, la concatenazione dei bisogni che spiegherebbe la concatenazione delle fasi dell'azione totale.

161 Concludendo: il problema dell'istinto resta di difficile interpretazione. Sembra esservi un'insanabile contraddizione tra il carattere di relativa « plasticità » e adattabilità dell'istinto, e la sua cecità e « rigidità ». « L'istinto, come la vita, è un mondo chiuso allo sguardo dell'intelligenza » (BERGSON). Questa misteriosità dell'istinto rende anche difficile l'impostazione razionale di un si-

stema di controllo degli istinti. Resta tuttavia accertato che « nell'uomo, le tendenze (istintive), risvegliate da una percezione o da un'immagine, possono essere inibite dal fatto di una *decisione volontaria,* o almeno l'atto, sottomesso ad un giudizio di valore, non ha più normalmente, quel carattere esplosivo che denota l'esercizio dell'istinto lasciato al suo libero manifestarsi. Ne deriva che, *nell'uomo, la tendenza si stacca in certo qual modo dall'atto.* Contrariamente a ciò che avviene nell'animale, essa può rimanere puramente potenziale o virtuale ».[29]

Tuttavia, questo controllo degli istinti ad opera della ragione e della volontà non è istantaneo ed automatico: gli istinti conservano, anche nell'uomo, le loro caratteristiche fondamentali, e si possono controllare facilmente solo in maniera indiretta, specialmente evitando o svuotando del loro significato gli stimoli che di per sè danno il via ad azioni istintive: ciò che diventa d'obbligo quando tali azioni siano inopportune per le circostanze o per la intensità, e perciò tali da turbare l'armonia della personalità.

---

[29] R. JOLIVET, *Psicologia* (Trattato di Filosofia, III). Morcelliana, Brescia, 1958, p. 355. Per una buona sintesi sui problemi psicologici dell'istinto, si veda N. TINBERGEN, *The study of instinct,* London, Oxford Univ. Press, 1951 (tradotto in francese: *Etude de l'instinct,* Paris, Payot, 1953). Tale A. è favorevole alla terza teoria sopra citata, dell'istinto come « organizzazione motivazionale innata ».

Capitolo VIII

Acquisizione di nuove condotte

162 Oltre a condotte con componenti prevalentemente innate, si danno condotte acquisite lungo il corso dell'esperienza. Condotte nuove si acquisiscono mediante l'associazione di vari *stimoli* e percezioni tra di loro, e con riferimento alle *reazioni* che il soggetto ha loro dato o progetta di dare.

Tale organizzazione si attua talora ad un livello quasi esclusivamente fisiologico e riproduce meccanicamente l'associazione degli stimoli esterni, come nei riflessi condizionati di cui diremo subito.

Ma spesso quell'organizzazione si verifica come una nuova forma percettiva, sia concreta che astratta; in questo caso l'acquisizione di una nuova condotta è spesso il risultato di un'intuizione e cioè di un atto di *intelligenza.* Il più delle volte questa intuizione sorge dalla osservazione dell'agire altrui (intuizione da esempio, e quindi *imitazione*); ma non di rado essa è creatrice.

In questo modo una condotta nuova, sia percettiva che motorica, viene a far parte del repertorio del soggetto e, fissandosi in maggiore o minor grado, diventa una « condotta acquisita ».

Rinviando al cap. seguente lo studio dettagliato dell'acquisizione *intelligente* di una condotta, si tratterà qui il problema generale della acquisizione di nuove condotte.

1. Forme di apprendimento per associazioni

a) *Condizionamento.*

163 L'organismo psico-fisico, come s'è visto in cap. precedenti, possiede tendenze che lo indirizzano, prima di ogni apprendimento, ad oggetti che sono in grado di soddisfarle. Tali oggetti rappresentano degli *stimoli assoluti,* in quanto — presentati al soggetto convenientemente motivato — destano sempre almeno l'inizio dell'atto di soddisfacimento. Altri stimoli sono invece inizialmente neutri: verso di essi cioè il soggetto non possiede, come per i primi, una sensibilità selettiva fondata nelle sue tendenze.

Si è tuttavia osservato che molti stimoli, inizialmente neutri, acquistano presto una valenza o un significato per il fatto solo di cadere sul soggetto contemporaneamente a certi stimoli assoluti: la sola vicinanza spazio-temporale

fa sì che lo stimolo neutro assuma parte almeno del valore dello stimolo assoluto. In termini tecnici, lo stimolo prima neutro diventa condizionato, e tende a far sorgere la stessa risposta dello stimolo assoluto cui fu associato. Si parla, allora, di montaggio di *riflessi condizionati.*

Lo studio della « riflessologia » è stato inaugurato e sviluppato dalla scuola 164
russa. Di Pavlov sono rimaste famose le ricerche sul riflesso della secrezione salivare nel cane. La salivazione si produce normalmente al contatto del cibo con la mucosa della bocca. Facendo suonare un campanello durante la presentazione del cibo, dopo un certo numero di connessioni si ottiene che l'animale cominci a salivare alla sola audizione del campanello. Ecco lo schema del « condizionamento », e cioè del passaggio di reazione da uno stimolo assoluto o incondizionato (S 1) a uno stimolo originariamente neutro o condizionato (S 2) (Fig. 16).

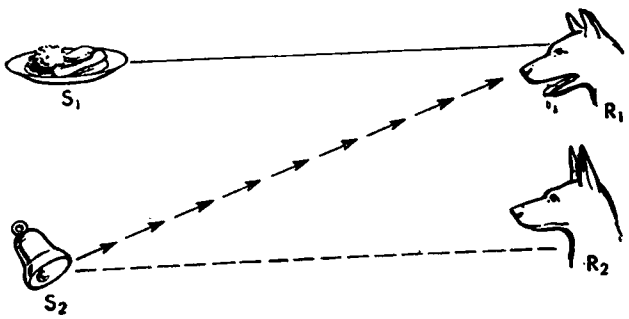


FIG. 16.

Quasi sempre la risposta allo stimolo condizionato non è una reazione esattamente uguale a quella provocata dallo stimolo assoluto o incondizionato, ma è più o meno differente e originale o è solo una parte di essa.

Es. Reazione motrice nei topi (Warner, 1923): S inc. = choc elettrico → Reaz. = salti, gridi; S cond. = vibratore → Reazione = fuga dalla piattaforma. Negli apprendimenti della vita ordinaria, si connettono stimoli diversi (pioggia-nuvole; fiamma sentita e fiamma vista, ecc.) e si stabiliscono risposte sovente diverse (proteggersi - affrettarsi, ritrarsi di scatto - non avvicinarsi).

Negli esperimenti pavloviani il cane si limitava a salivare al sentire il campanello, ma le sue reazioni erano molto più complesse di fronte al cibo.

L'apprendimento per condizionamento non esige alcuna *intuizione* nè, di solito, è usato come mezzo per soddisfare un bisogno. È una semplice estensione dell'efficacia dello stimolo assoluto agli stimoli neutri che si trovano occasionalmente ad essi collegati.

Tuttavia siccome anche l'uomo ha bisogno di *abiti* di tipo meccanico, una

parte dell'apprendimento anche umano si può realizzare, e di fatto si realizza, secondo uno schema simile.

Esperienze precise hanno dimostrato la possibilità di « condizionare » il comportamento motorico e riflesso nei bambini e anche negli adulti (nei quali, però, l'interferenza della coscienza e del controllo volontario, rendono più difficile lo stabilirsi e il conservarsi del nesso tra stimolo condizionato e incondizionato).[30]

b) *Apprendimento strumentale.*

165 Talora la tendenza, attualmente urgente, non trova aperta una via immediata di soddisfacimento. In tale situazione, il soggetto è in cerca di un modo di ridurre la tensione suscitata dal bisogno. Il processo di acquisizione si tradurrà, allora, nell'esplorazione dell'ambiente e in tentativi di organizzare i materiali a disposizione in vista di ottenere lo scopo.

L'organizzazione percettiva e motorica, che si rivela soddisfacente, viene più o meno rapidamente fissata e ritenuta; viene cioè associata alla soddisfazione del bisogno e, all'occasione, può venire ripetuta. Si è così appreso uno *strumento* (apprendimento strumentale) per soddisfare un bisogno.

Alcuni behavioristi — come Thorndike e Skinner — hanno ritenuto che il *motivo* desse solo una energia generica, ma non indicasse il senso della soluzione; essi parlano perciò qui (basandosi su esperimenti fatti prevalentemente con animali) di un appprendimento *per tentativi ed errori.*

Per essi vale la risposta di Koehler, che cioè agli animali studiati da Thorndike e Skinner erano stati proposti problemi troppo difficili (come l'apertura di complicati e inusitati meccanismi), davanti ai quali l'animale non poteva far altro che « tentativi » più o meno « ciechi ».

La risposta « buona » (cioè efficace) così appresa, può talora anche essere artificiale, cioè o fuori del naturale repertorio del soggetto (es., ammaestramento degli animali), o non consona alla struttura della personalità (come nell'apprendimento di atteggiamenti non sinceri da parte di educandi nei riguardi dei loro educatori).

---

[30] In ogni apprendimento, anche scolastico, che tenda a stabilire delle risposte automatiche e abituali a determinati stimoli, il condizionamento può essere utilmente valorizzato. Così, in molta parte dell'apprendimento delle *tecniche fondamentali* (leggere, scrivere, calcolare ...) e, in genere, dove vi sia da ottenere una risposta automatica, piuttosto che l'uso del pensiero, si potranno applicare i principi del condizionamento, con risparmio di tempo e energia. È poi un fatto che anche una parte delle abitudini di comportamento (ordine, pulizia, rispetto), specie nei primi anni, si stabilisce per processi di puro condizionamento. E pur non accettando la tesi di Watson, secondo il quale *tutti* gli abiti operativi dell'uomo sono frutto di lento e sempre più complicato condizionamento, possiamo ammettere che in parecchi casi tecniche educative che si ispirano allo schema del condizionamento, possono risultare particolarmente efficaci. È stato notato, ad esempio, che il mantenere una stretta *uniformità* e *regolarità* di comportamento nelle situazioni scolastiche, reagendo sempre allo stesso modo alle mancanze degli allievi, è più producente ai fini disciplinari che il lasciar correre o il castigare severamente. Gli schemi di comportamento regolare e costante tendono a sviluppare abiti operativi funzionanti automaticamente.

In che cosa consiste il processo associativo, di fissazione e fusione delle tracce, che rende possibile l'apprendimento? Varie risposte sono state date, storicamente, a tale questione. Recensiremo brevemente le più importanti.

a) *La teoria dei riflessi condizionati* (Pavlov, Guthrie).

In termini fisiologici, può esprimersi così: *l'apprendimento risulta dallo* 166
stabilirsi di una connessione tra una reazione e un nuovo eccitante, realizzata *a mezzo di una certa comunicazione tra il centro afferente del nuovo stimolo,* da una parte, e lo *stimolo assoluto* (incondizionato), dall'altra. Condizione essenziale di questo « smistamento » da un centro afferente all'altro, è la *contiguità di eccitazione.*

Lo schema potrebbe essere:
Stim. incond. → Centro afferente (incond.) → Centro afferente (incond.) → Risp. incond.
Stim. condizionato → Centro affer. (condiz.) → Centro affer. (simile a R inc.) → Risp. simile a R inc.
Fra Centro afferente condizionato e Centro afferente incondizionato si stabilisce una speciale comunicazione che fa entrare lo stimolo condizionato nel circuito dello stimolo incondizionato, così che esso pure provoca una risposta simile a quella incondizionata.

Tale schema, se si applica all'apprendimento per condizionamento, pare soddisfacente; tuttavia esso non spiega nè la forza direttiva del fine perseguito, quale si rivela nell'apprendimento strumentale, nè tiene conto delle sintesi conoscitive che sono spesso parte principale dell'apprendimento.

b) *Teoria dell'effetto* (Thorndike, Hull).

L'apprendimento risulta dal fatto che la condotta riducente o « abreante » 167
un bisogno, rimane rinforzata.

Ecco il testo della ben nota e discussa *legge dell'effetto* formulata da Thorndike: « Delle varie risposte alla stessa situazione, quelle che sono accompagnate o immediatamente seguite da soddisfazione per l'attività animale, a pari condizioni, ricorrono più facilmente; quelle che sono accompagnate o immediatamente seguite da insoddisfazione per l'attività dell'animale, a condizioni uguali, mantengono slegate le loro connessioni, così che si ripresenteranno meno facilmente » (in *Animal Intelligence,* Psychol. Monogr. Suppl., 1898).
A questa « legge » sono state fatte critiche serie, non tanto per negarne ogni validità, quanto per restringerne il valore. J. Nuttin, attraverso una lunga serie di

esperienze (riportate nel volume *Tâche, réussite et échec: théorie de la conduite,* Publ. Univ. de Louvain, Louvain 1953), dimostra che la soddisfazione o ricompensa agisce solo nella misura in cui riguarda un'attività parziale che è integrata in un'attività più vasta, la quale sola è dinamicamente determinante. L'influenza dell'effetto, e quindi la riuscita dell'apprendimento, è legata a « tutta » la dinamica dell'azione, all'esistenza di stati psichici e di tendenze generali (e non a fattori specifici di natura meccanica).[31]

Per Thorndike, l'effetto è uno stato affettivo di soddisfazione che consegue all'esercizio della connessione. Per Hull, invece, l'effetto è uno stato di rinforzamento della connessione, risultante dalla riduzione di un bisogno. Il meccanismo (tendenziale) che dà ragione dell'effetto è, in definitiva, uguale per entrambi gli autori. *Il rinforzamento è diretto e automatico.*

Obiezioni:

1. Non risulta chiaro il modo d'influire del fattore « effetto » sopra una connessione a base fisiologica. Come può uno stato di soddisfazione o di riduzione del bisogno provocare automaticamente una connessione del tipo stimolo-risposta?

2. La semplice contiguità « temporale » tra fattore di rinforzamento e gli elementi della connessione non basta a spiegare uno specifico rinforzamento.

3. In generale, la nozione di connessione tra stimoli e risposte determinate e specifiche, non si concilia col fatto della plasticità e adattabilità del comportamento (istintivo, ad es.), che comporta costanza di risultato, ma raggiunto in modi e con mezzi svariati.

c) *Teoria cognitiva* (*Gestalttheorie,* Asch, Krechewsky Tolman...).

168 *L'apprendimento si realizza attraverso la formazione di sintesi o strutture sul piano conoscitivo,* cioè tra elementi percepiti o rappresentati. Il progresso avviene non per connessioni meccaniche tra elementi, ma per *strutturazione di stimoli in unità sintetiche.* Così, il percorso in un labirinto viene appreso per successive sintesi, sempre più comprensive, di relazioni spaziali (influsso delle tesi della *Gestalttheorie*).

Questa teoria dell'apprendimento si collega con il punto di vista generale della *Gestalttheorie,* secondo cui l'individuo *nella sua totalità* apprende, in una interazione con l'ambiente che procura *nuove forme* di percezione, rappresentazioni e idee. La soluzione di un problema avviene per l'« *insight* » e cioè per

---

[31] Cfr. un'acuta discussione, sull'argomento, di E. ALTEA (in Atti del XI Congresso Nazionale di Psicologia 1956), che ha rifatto parte degli esperimenti del Nuttin.

Si è anche fatto notare al Thorndike (che ha accettato l'osservazione e ne ha anzi provato sperimentalmente la fondatezza), che il termine « soddisfazione » non può necessariamente significare « piacere »: non sempre cose *piacevoli* sono apprese e ricordate più facilmente di quelle *spiacevoli*: (così, parole spiacevoli, come quelle piacevoli, possono essere ricordate meglio di parole neutre). « Soddisfazione » significa piuttosto realizzazione di una scopo, di un desiderio o soluzione di una difficoltà (dubbio, deficienza, opposizione). Le risposte che hanno un *effetto* nel soddisfare tali finalità, tendono a connettersi, a fissarsi e a riprodursi. Non si accetta, dunque, un'interpretazione « edonistica » della legge dell'effetto.

una percezione intuitiva e globale, per una *comprensione* dei termini del problema nella loro unità. Una situazione di apprendimento è qualcosa di più degli elementi di cui si compone: è una *Gestalt* o configurazione unitaria. L'apprendimento dovrebbe dunque procedere sempre per totalità e non per assimilazione di elementi separati e non significativi.

Secondo Tolman (*teoria del segnale*), la connessione non si stabilisce tra uno sti- 169
molo condizionato e una reazione fino allora incondizionata (tra il suono del campanello e la reazione salivare), ma tra l'« impressione » dello stimolo incondizionato e l'« impressione » dello stimolo condizionato (tra il suono del campanello e l'apparizione del cibo); i due stimoli giungono a formare una tale unità (conoscitiva) che il suono del campanello diventa il « segnale » dell'apparizione del cibo. Tale suono non provoca direttamente la reazione salivare, ma « avverte » l'animale e lo pone in « aspettativa ». Questa teoria pare rispondere meglio di quella behaviorista classica, ai dati dell'esperienza.

3. LE LEGGI DELLA FORMAZIONE DELLE ASSOCIAZIONI O DELLE SINTESI

a) *Riguardo al materiale: condizioni di appartenenza.* — Sono le 170
stesse leggi o condizioni della formazione di strutture globali (*Gestalt*) nella percezione (v. cap. II, La fase percettiva).

Prossimità: contiguità nello spazio, simultaneità o successione immediata nel tempo (es. riflesso condizionato).

Somiglianza: la sintesi si stabilisce più facilmente tra elementi simili. (Tuttavia l'azione favorevole della somiglianza ha un limite: bisogna che le parti, pur unendosi, mantengano una certa autonomia).

Buona continuazione: l'unione è favorita se un elemento « continua » naturalmente nell'altro.

Si fissa e si ritiene, perciò, più facilmente un materiale *significativo* (già organizzato) che un materiale senza senso: es. una melodia, meglio che suoni separati; una frase, meglio che parole staccate e confuse.

Il materiale può essere significativo o per i suoi rapporti con l'esperienza passata, o perchè è ben strutturato in modo che le singole parti si richiamano a vicenda, o infine per il rapporto — previsto dal soggetto — con l'attività futura.

b) *Riguardo al soggetto: condizioni di maturazione e di motivazione.* — Il soggetto dev'essere in grado di cogliere le organizzazioni percettive e motoriche propostegli dall'esperienza. Deve perciò avere da un lato il sufficiente sviluppo sensoriale e muscolare, e dall'altro disporre delle esperienze prerequisite.

Inoltre, almeno per l'apprendimento strumentale, il soggetto dev'essere attualmente *motivato*. La motivazione fissa l'attenzione sul compito e sul ma-

teriale a disposizione, dirigendo e sostenendo tutto lo sforzo di apprendimento. (Si deve notare, però, che uno stato motivazionale troppo intenso può anche turbare il processo acquisitivo).

Le condizioni di maturazione e di motivazione costituiscono la disponibilità (o *readiness* degli americani) all'apprendimento.

c) *Riguardo all'atto: condizioni di esercizio.* — Perchè le sintesi si formino, gli elementi devono essere *dati* e cioè sperimentati ed esercitati. In certi casi, basta una sola presentazione o esecuzione, perchè la connessione sia fatta e l'apprendimento riesca, ma in altri casi è necessaria la *ripetizione* (specie se si tratta di apprendimenti complessi).

171 In generale, l'esperienza sistematica ha dimostrato che l'esercizio, sotto forma di ripetizione della situazione o del materiale (*legge della frequenza*) non ha, come tale, un'influenza rilevante.[32]

Al fine dell'apprendimento efficace, è importante l'*intervallo* che separa le presentazioni successive. In genere, sembra preferibile distanziare la ripetizione, ma molto dipende anche da condizioni speciali del materiale, delle attività che s'intercalano, ecc. Più efficiente un lungo intervallo quando si tratti di materiale senza senso o di compiti difficili. In ogni caso, l'intervallo non dev'essere troppo grande, se non si vuole che intervengano troppi fattori di oblio.

Altro fattore interessante, nell'esercizio, è il procedimento di acquisizione, *globale* o *frammentario* (per frasi intere o per parole; per gruppi di movimenti o per movimenti singoli, ecc.). La maggioranza delle ricerche sull'argomento sembrano indicare che il « metodo globale » è il migliore. Tuttavia, bisogna tener conto: *a*) dell'età dei soggetti: i bambini apprendono sovente più rapidamente con metodo frammentario; *b*) dello stadio dell'esercizio: all'inizio il metodo frammentario è sovente più efficace, mentre in seguito il metodo globale rende di più; *c*) della lunghezza e complessità del materiale: se esteso e complicato, il metodo frammentario s'impone.

Quello che importa è che l'esercizio sia fatto il più possibile su complessi relativamente organizzati e *unificati,* per *relazioni* che ne legano gli elementi e *significati* che li riconducono a principi sempre più generali e comprensivi. « Di due uomini che dispongono delle stesse esperienze passate e delle stesse capacità innate, quello che *pensa* di più alle sue esperienze e le *lega tra loro in sistematiche relazioni,* sarà quello che ha la memoria migliore » (W. James).

---

[32] Quando vi è ripetizione, le risposte, nel loro insieme, manifestano un aspetto evolutivo, che si può esprimere quantitativamente: si ha allora una « curva di apprendimento ». Tali curve possono essere di forma diversa, con crescita più o meno regolare, con o senza *plateau,* ecc. Una curva assai frequente, quando i tentativi di associazione sono numerosi, è la curva a S.

Capitolo IX

Acquisizione intelligente di condotte

1. DEFINIZIONI E DISTINZIONI

Nel senso più lato, una condotta intelligente è una condotta che permette 172
un *nuovo adattamento* alla situazione, e risulta da un processo di *acquisizione.*
« Intelligente » s'oppone, in tal senso, a « istintivo » (non acquisito).

In senso più stretto, il termine « intelligente » è usato per qualificare le condotte di adattamento nuovo, nelle quali l'*adattamento risulta dalla percezione di un rapporto di appartenenza interna tra i vari elementi della situazione.*

E cioè, nell'atto intelligente si coglie il carattere di riferenza o dipendenza di un elemento dall'altro (es. problema di Pitagora): non è solo la contiguità spaziale o temporale tra gli elementi (necessità estrinseca) che viene colta, ma il fatto che un elemento « porta » all'altro per una specie di « necessità interna ».

Vi sono casi in cui si coglie quella appartenenza interna dei dati della situazione o del problema utilizzando la *memoria,* poichè i dati non sono offerti tutti inizialmente: bisogna ricercarli e richiamarli, e quindi la prima reazione è fatta più o meno a caso.

Ma vi sono altri casi, in cui si arriva a cogliere la soluzione del problema per mezzo di un'attività di *percezione* o di *comprensione,* poichè *gli elementi sono dati integralmente nella situazione iniziale* (es. un labirinto visivo, in cui il soggetto può vedere tutti i « meandri »; un problema matematico, di cui sono dettati tutti i dati). Allora, la reazione o la soluzione potrà apparire come immediatamente adattata, senza sforzo progressivo di « tentativi o errori », o meglio come adattata « tutto d'un colpo ».[33]

Veramente il cogliere la relazione di appartenenza interna importa, sovente, oltre che una semplice attività di *percezione,* anche un processo di *rappresentazione* (immaginazione), per far apparire la relazione in una situazione che già la conteneva ma

---

[33] La curva che rappresentasse tale processo si esprimerebbe con un segno di caduta *brusca,* dall'« ignoranza » perfetta alla soluzione perfetta.

solo implicitamente. E nella misura in cui entra la rappresentazione, interviene un'attività di « invenzione ». Perciò, la condotta intelligente è spesso considerata dipendente dall'attività « inventiva », oltre che da quella « comprensiva ».

Si ha dunque condotta intelligente quando si coglie un'appartenenza interna tra elementi di una situazione, in maniera più o meno immediata, per la mediazione di un'attività di immaginazione e di rappresentazione.

Si suole anche indicare l'intelligenza come *capacità di risolvere problemi.* Bisogna però notare che non ogni soluzione di problemi è dovuta ad attività intelligente. Anche l'attività istintiva tende a risolvere situazioni problematiche. Inoltre non sono soluzioni intelligenti quelle *dovute al caso* (cioè senza comprensione dei dati del problema), quelle *dovute all'apprendimento* o all'esperienza passata (la comprensione è realizzata anteriormente e ora si applica solo una soluzione bell'e fatta), ma solo quelle dovute alla *comprensione* attuale dei dati del problema, che implica generalmente un processo di *percezione* dell'insieme della situazione, di *rappresentazione* e quindi d'*invenzione.*

2. NATURA DEL PROCESSO INTELLETTIVO

173 Come avviene il confronto intelligente dei dati (o comprensione, « messa insieme ») e quindi la scoperta o invenzione della soluzione? Il processo non è facile a spiegarsi dal punto di vista della psicologia scientifica.

Alla base delle percezione di ogni situazione problematica vi è un bisogno; cioè, il disadattamento in cui il soggetto si trova di fronte al problema provoca il sorgere di una « tendenza » e quindi di una tensione che dovrà « scaricarsi » in una certa direzione, quella appunto della soluzione del problema. La prima soluzione tentata sarà quella che possono procurare le reazioni istintive o innate. Se queste risultano inadeguate, il soggetto farà appello alle tracce dei processi anteriori: con la « memoria » cercherà di trovare una soluzione. Ma nelle situazioni sopra descritte, si suppone che non esista una soluzione anteriore che risolva tutto il problema, e quindi le tracce del passato potranno fornire, semmai, solo una parte della soluzione. Questa, dunque, sarà dovuta a un processo di « ricostruzione » o « ristrutturazione » dei dati della situazione, che utilizzi quelle tracce parziali ed elementi nuovi forniti dalla situazione attuale. In questo sta il carattere d'invenzione, proprio delle condotte intelligenti.

3. VALORE E DINAMISMO DELL'IPOTESI

174 La soluzione a volte si presenta quasi da sola, senza sforzo mentale da parte del soggetto; ma il più spesso essa è oggetto di una vera *ricerca.* Tale ricerca, nell'*uomo,* si esprime sotto forma di *costruzione di ipotesi,* e cioè di soluzioni prospettate, da verificare ulteriormente. Come nasce un'ipotesi?

Essa nasce dai dati stessi del problema, che portano a formularla preferibilmente in certe direzioni. Ma essa dipende pure dall'*esperienza passata* del soggetto: questi pone in rapporto certe tracce del suo passato mentale con i dati della situazione attuale che presentano con esse una certa *somiglianza.*

L'ipotesi può sorgere improvvisamente, senza che il soggetto possa dire di averla ricercata; ma in generale, essa nasce da un processo di *esitazione* e di ricerca in molte direzioni. Il meccanismo della sua formazione è, tuttavia, sempre misterioso; essa risulta da un lavoro in gran parte inconscio (anche se preparato da un lavoro più o meno lungo di riflessione cosciente).

Costruita l'ipotesi, avviene la sua *verifica.* Questa è, a volte, immediata: il soggetto « sente » che « quella è la soluzione buona ». In altri casi, deve intervenire un *ragionamento* più o meno complesso.[34]

4. IL RAGIONAMENTO

Dal punto di vista percettivo o conoscitivo, il nuovo adattamento dell'indi- 175
viduo alla situazione problematica avviene quando la situazione o, meglio, il campo percettivo corrispondente si è « trasformato » o ristrutturato. La soluzione intelligente al problema appare proprio al momento della trasformazione, quando cioè gli elementi della situazione acquistano bruscamente nuovo valore funzionale. Avviene qui, in modo istantaneo e totale, ciò che avviene progressivamente e parzialmente nel processo di apprendimento. Questo si realizza, nell'uomo, *soprattutto nel ragionamento,* forma superiore di condotta intelligente.

Anche il ragionamento suppone un problema, posto sotto forma di « termini » (premessa e conclusione) tra i quali esiste una relazione (espressa con un giudizio), la quale non è percepita inizialmente. Il rapporto tra i termini è colto per la mediazione di un nuovo termine supplementare (termine « medio ») che ha già qualche

---

[34] Gli psicologi dell'educazione, ai fini di una buona formazione intellettuale, ritengono indispensabile per l'allievo l'abilitarsi a un'accurata e completa valutazione delle soluzioni o conclusioni ipotetiche. « Ciò significa 1) che il soggetto dovrebbe determinare se la conclusione sodisfa pienamente le esigenze del problema; 2) se la soluzione non è contraddetta da altri fatti o principi già sicuramente acquisiti; 3) dovrebbe deliberatamente cercare esempi contrari che potrebbero gettare il dubbio su quelle conclusioni ... Questi procedimenti sono facilitati non solo dall'abilità di « situare » e organizzare opportunamente i dati, ma anche da capacità di *sospensione del giudizio* e di *valutazione critica* » (A. I. GATES et al., *Educational Psychology,* New York, The Macmillan Co., 1942, p. 484). Si veda pure, per tutta la problematica sul pensiero, l'ottima monografia *The Psychology of Thought* di D. M. JOHNSON (New York, Harper & Brothers, 1955).

rapporto coi termini in questione. Ma perchè la « mediazione » riesca, il termine medio deve potersi « trasformare », e cioè dev'essere considerabile da punti di vista diversi. Anche qui la funzione di « mediazione » implica il processo di « trasformazione » o ristrutturazione.

CONCLUSIONE GENERALE

176 Le condotte intelligenti, in senso largo, comprendono alcune condotte di apprendimento e le condotte intelligenti in senso stretto, di cui si è detto ora. Sia per l'apprendimento, come per l'atto di comprensione intelligente, il processo fondamentale è uguale: si tratta sempre della *formazione di sintesi o strutture nuove* tra elementi originariamente separati. Nei due casi, vi è un processo di *comprensione,* corrispondente a una relazione di appartenenza tra gli elementi.

La comprensione è però realizzata diversamente: nell'apprendimento, la comprensione o « messa insieme » è realizzata con la mediazione del processo della *memoria,* e comporta quasi sempre una reazione *motrice* determinata. Il soggetto deve « sperimentare » che uno dei due termini « porta » all'altro. Nelle reazioni intelligenti, in senso stretto, la comprensione può essere realizzata sul piano percettivo iniziale, poichè gli elementi sono dati tutti all'inizio e comportano, inoltre, legami di appartenenza intrinseca; ma siccome la comprensione esige un'attività d'invenzione, devono intervenire pure processi di rappresentazione e immaginazione. Ciò spiega come la sintesi si trovi precostituita, anteriormente all'esecuzione dell'atto d'intelligenza, e che tale atto possa realizzarsi « di colpo » in modo adeguato.[35]

177 Un problema speciale riguardante l'intelligenza è se essa sia un'attitudine o capacità *unica* e unitaria, oppure comporti un fascio di capacità specifiche. Le risposte a tale questione sono varie: da quella behavioristica che nega, praticamente, l'esistenza di una struttura mentale, riducendo il soggetto a pura capacità di associazioni più o meno meccaniche, a quella che sostiene esservi una capacità conoscitiva *generale,* assieme ad un certo numero di abilità specifiche. Il problema è stato affrontato anche a mezzo del calcolo statistico detto *analisi fattoriale* (che è un'estensione del calcolo delle correlazioni). Sono tre le principali teorie che hanno cercato di spiegare fattorialmente le correlazioni riscontrate, a mezzo di tests, tra le varie abilità mentali: 1) la teoria « dei *due fattori* » (Spearman), per la quale ogni abilità mentale si rivela composta di un fattore generale (*g*) e di alcuni fattori specifici (così la buona riuscita in aritmetica sarebbe dovuta a un fattore di « intelligenza generale » e a un fattore specifico di abilità aritmetica); 2) la teoria « della *comunanza di contenuto* »: ritiene che ogni abilità è come un campione di molte abilità indi-

---

[35] Sui rapporti tra intelligenza umana e intelligenza animale si veda la Sezione III.

pendenti, che possono combinarsi in vari modi e render così possibile il successo in una grande varietà di compiti; 3) la teoria « dei *fattori molteplici* » o di gruppo, che non ammette un fattore generale, ma solo fattori specifici e di gruppo. Graficamente, le tre teorie potrebbero esprimersi nel modo seguente:

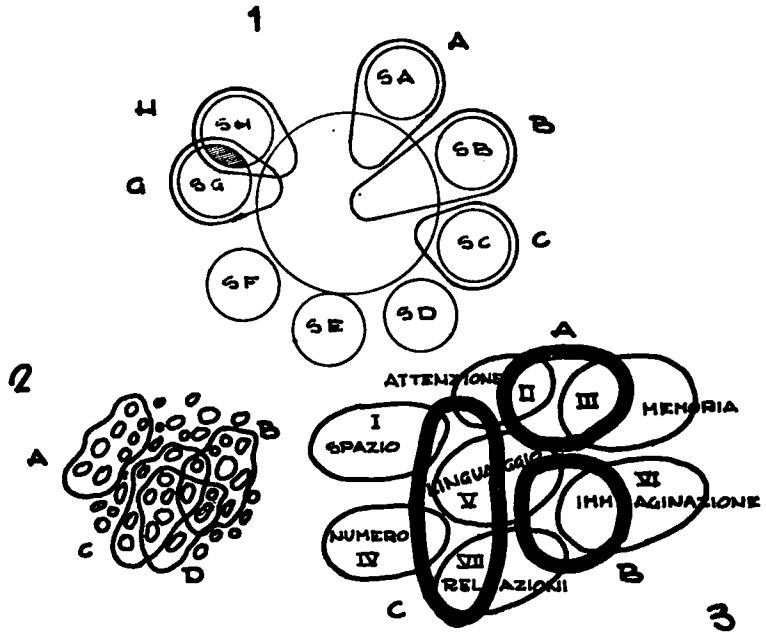


FIG. 17.

Per maggiori dettagli sulle teorie dell'intelligenza e, soprattutto, sulla sua « misurazione », si veda la parte dedicata ai metodi psicometrici.

Capitolo X

Le condotte acquisite

Qual è il destino delle condotte acquisite attraverso l'apprendimento o scoperte col processo intelligente?

178 Si parla di condotta *acquisita* quando, in parte almeno, il comportamento *dipende da un contatto anteriore con una determinata situazione,* e cioè risulta — per certi aspetti della sua forma e struttura — dall'azione dell'ambiente. Non si tratta, quindi, della prima reazione a una data situazione, ma di una reazione « seconda », che si ripresenta cioè, modificata, per il ripetersi della situazione.

L'« acquisizione » di un comportamento implica il fenomeno della « memoria », cioè, in senso latissimo, dell'*attitudine a conservare una traccia dell'azione di uno stimolo, dopo che questo ha cessato di agire.* Quando lo stimolo si presenta per la seconda volta, l'organismo che ne è sollecitato, non è più identico a quello che era alla prima presentazione. Oltre le potenzialità innate, possiede ora la *traccia* della prima presentazione. La nuova risposta sarà quindi differente; si dirà acquisita o appresa.

1. LA MEMORIA

179 Si possono indicare varie forme di memoria, a seconda dei diversi caratteri delle risposte acquisite. La prima forma è quella di una semplice *persistenza* delle tracce di una reazione nell'organismo. Si dice allora che la modificazione della reazione è di carattere *intensivo*: la modificazione cioè interessa solo il *grado di intensità* della reazione (aumento o diminuzione della forza, dell'ampiezza, della rapidità della reazione). Così, nel fenomeno della fatica, a un certo punto della ripetizione del gesto (all'ergografo, ad es.), diminuisce il rendimento al dinamometro.

In questo senso di persistenza della traccia, la memoria è proprietà della materia in quanto tale, organica e inorganica (es. il foglio che, piegato, conserva la « traccia » nella piega). Nell'uomo e nell'animale, sono esempi di tale memoria le « immagini » (specie quelle consecutive).

In certi casi, oltre il fenomeno della persistenza, vi è pure quello dell'*associazione: le tracce si legano e si organizzano.* La modificazione della reazione ha carattere *estensivo;* ciò significa che, da una volta all'altra, la reazione cambia di aspetto e di forma, e non solo d'intensità.

Es. nell'apprendimento della dattilografia: la reazione, col progredire dell'esercizio, si caratterizza con una modificazione intensiva (diminuzione progressiva del tempo di esecuzione), ma anche « qualitativa », e cioè la reazione a un certo punto si « organizza » diversamente (con combinazioni di movimenti, soppressione di gesti inutili, ecc.).

2. LA RIPRODUZIONE O EVOCAZIONE DELLE TRACCE

La persistenza e l'organizzazione non spiegano da sole la riproduzione (e cioè 180
la comunicazione di un processo attuale con una traccia o un sistema di tracce).

Come si stabilisce quella comunicazione? Anche qui, valgono le *leggi generali dell'organizzazione delle strutture.* Il processo attuale corrisponde a un bisogno e provoca una tendenza, e quindi una « tensione », la quale non può essere abreata che in una direzione, e cioè entrando in comunicazione con certe tracce. È questo l'« aspetto dinamico » del fenomeno di evocazione delle tracce o ricordi.

Fattori di organizzazione che regolano la scarica della tensione in una data direzione sono — qui ancora — *fattori di appartenenza* (tra processi e tracce) e *fattori di motivazione.*

1. *Prossimità* temporale tra processi e tracce.

2. *Somiglianza*: la somiglianza è massima, e quindi la più efficace, se il processo anteriore è identico o simile a quello attuale (es. la percezione di una foto richiama la persona conosciuta).

3. *Continuazione*: una traccia può apparire come la continuazione di un processo attuale, perchè essa ha costituito una sintesi con la traccia o le tracce di un processo simile a quello attuale. Su questo si fonda la *legge della reintegrazione*: è possibile *reintegrare una struttura di tracce partendo da un processo attuale,* simile per certi elementi a quella struttura. Es. nodo nel fazzoletto: la vista del nodo richiama l'impegno da eseguire, perchè questo ha costituito una struttura con il nodo, al momento in cui fu fatto; la percezione attuale di una persona, evoca il viaggio fatto una volta con essa.

Inversamente, una traccia o un sistema di tracce può avere una tendenza a continuarsi in un processo attuale (specialmente quello del « ricordare »): qui è la *traccia che tende a comunicare col presente.* Es. esperienze di Zeigarnik e Ovsiankina: i soggetti devono fare compiti numerosi abbastanza semplici (copiare delle frasi, continuare un motivo ornamentale, risolvere piccoli problemi matematici, ecc.). In certi casi il

compito può essere terminato, in altri resta interrotto dallo sperimentatore. Risultati: i compiti ricordati per primi sono quelli « interrotti » e il numero dei compiti interrotti ricordati è il doppio dei compiti terminati. Spiegazione: nei riguardi dei compiti interrotti permane una tensione non « risolta », cosicchè essi restano in qualche modo « presenti ». Il richiamo sembra il primo passo verso la continuazione del compito.

4. *Motivazione* o atteggiamento dinamico del soggetto. Si tratta essenzialmente dello sforzo cosciente e « interessato » nella direzione delle tracce, della coscienza di un *compito* o impegno di evocazione. Qui la tensione nasce dall'atteggiamento o dal compito assunto dal soggetto, nel processo attuale. Es. esperienza di Lewin: far imparare delle paia di sillabe. Poi si legge una delle due sillabe di ogni paio, chiedendo al soggetto di attendere passivamente che gli venga in mente l'altra sillaba, senza far nessun sforzo per richiamarla. Risultati: in tali condizioni di passività e neutralità di fronte al compito, la seconda sillaba non è evocata. Ci vuole per questo un atteggiamento speciale nel soggetto; non basta che questi diriga l'attenzione verso la sillaba, ma deve rivolgersi verso di essa in quanto parte di un paio di sillabe conosciute. È dunque il « compito » che conta.

181 5. La comunicazione o unificazione tra un processo e una traccia o un sistema di tracce, dipende anche dal *campo intermedio delle tracce,* e cioè dal complesso delle attività interposte tra il processo attuale e il processo che ha lasciato le tracce da richiamare.

In certe condizioni, questo campo intermedio (temporale) favorisce la riproduzione (per es. quando, nel tempo intercorso, vi fu ripetizione della stessa attività attuale o passata). In altre condizioni, l'effetto del campo intermedio è sfavorevole o negativo ai fini della riproduzione: si ha cioè *inibizione retroattiva.* Una memorizzazione danneggia l'altra che segue, e il richiamo di una traccia è inibito dalle altre tracce che si sono succedute. Ciò equivale a dire che il dimenticare non è funzione solo del tempo che passa, ma delle nuove attività che sopravvengono. Ciò che si fa, « interferisce » con quel che si è fatto prima e ne scalza il ricordo. Le ricerche fatte sull'argomento portano a queste conclusioni (d'interesse anche didattico):

1) Se la nuova attività segue immediatamente la prima attività, l'effetto di interferenza risulta più notevole, e la inibizione sarà più forte. Un periodo di « distensione » tra una fase di apprendimento e l'altra è quindi producente, al fine di evitare l'inibizione retroattiva.

2) Quando l'apprendimento si è realizzato in modo *perfetto* e *completo,* il materiale appreso è meno soggetto a interferenze e sarà quindi facilmente richiamato. Resta quindi giustificata la cura di organizzare le « unità di apprendimento » (lezioni, esercizi...), in modo da « concludere » ogni volta l'apprendimento di una parte, almeno nell'essenziale. La risoluzione di ogni tensione riguardante il materiale appreso viene a rinforzare le connessioni e ad assicurare quindi l'apprendimento contro l'interferenza di altri dati successivi.

3) Più il campo intermedio è costituito da compiti difficili e faticosi, più aumenta l'effetto dell'inibizione retroattiva sul materiale appreso prima. Alcune ricerche sembrano provare che un esercizio di apprendimento *seguito da sonno,* favorisce il richiamo molto più dello stato di veglia (v. fig. 18).

Quanto più il materiale da apprendere è *interessante e piacevole,* quanto più è *organizzato* e *significativo,* tanto meno è soggetto a interferenza. Inoltre, più sono simili i compiti che si susseguono, più possono essere affetti da interferenza e aumentare il tasso di inibizione al momento del richiamo delle tracce del primo compito.[36]

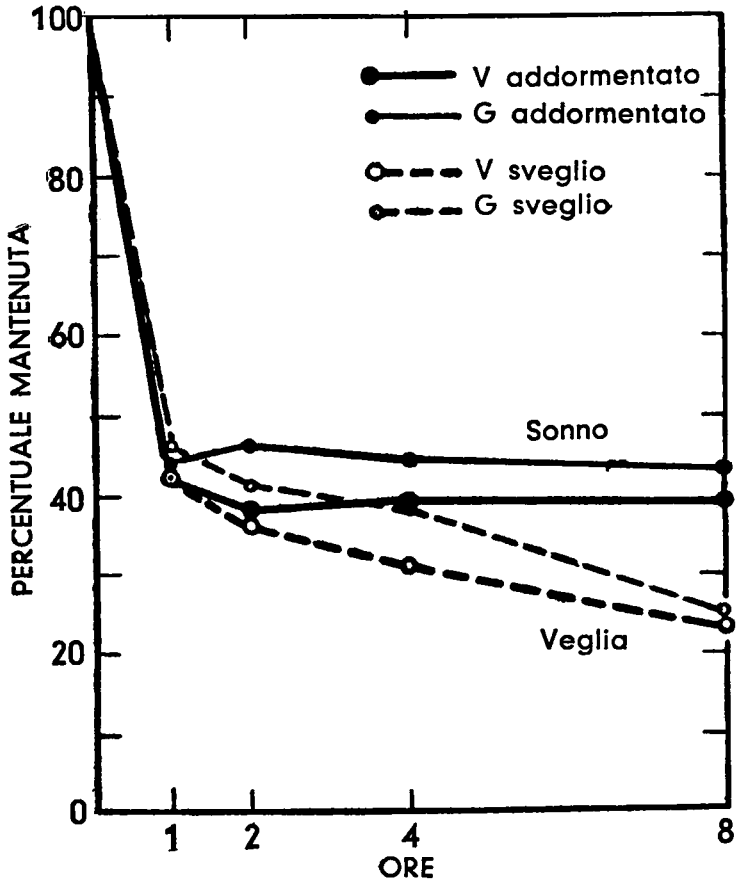


FIG. 18.

Curva della conservazione del materiale appreso, dopo 1, 2, 4, 8 ore dalla memorizzazione, in stato di veglia e di sonno (in due soggetti). (*Esperienze di E. B. Van Omer,* Retention after intervals of sleep and waking, « *Arch. Psych.* », *1932, n. 137*). « *Il vantaggio dello studio della tarda sera sembra assodato!* »: *conclude, forse con troppa fretta, l'Autore.*

---

[36] Si suppone però che i due compiti, pur simili, siano anche in parte diversi e contrastanti; poichè se fossero connessi come « parti di un tutto », il loro apprendimento successivo verrebbe favorito e non intralciato; infatti rimane sempre valido il principio dello sviluppo e dell'apprendimento come integrazione e riorganizzazione progressiva di strutture o sintesi psichiche.

182 *Si ha oblio nella misura in cui il processo attuale non arriva a entrare in comunicazione con la traccia o il sistema di tracce.* L'assenza di comunicazione con le tracce può risultare sia dalla scomparsa delle tracce, sia dal fatto che esse non sono « disponibili » (resistono al richiamo).

La scomparsa delle tracce può realizzarsi sia per la loro dissoluzione o sparizione pura e semplice, sia soprattutto per *interferenza di attività successive* (come provano i fatti di inibizione retroattiva).

L'incapacità di comunicare con una traccia esistente, può prodursi:

1) per assenza di connessione momentanea delle tracce con l'« io » attuale, cioè con tutto il complesso delle tendenze individuali attualmente in gioco. Questa mancanza di connessione può risultare dall'*assenza di tensione nel sistema di traccia* (es.: esperienze più sopra ricordate di Zeigarnik e Ovsiankina: un compito non terminato è meglio ritenuto che uno terminato, almeno per un periodo di tempo relativamente breve): l'assenza di tensione sembra sopprimere le connessioni col presente dell'individuo, considerato dinamicamente come sistema delle tendenze attuali;

2) l'incapacità di comunicare con una traccia esistente può risultare anche da *inibizione attiva,* di natura inconscia. Freud afferma che gli avvenimenti sgradevoli sono « rimossi » e cacciati nel « sottosuolo » dell'inconscio; qui esistono come traccia e influiscono sulla personalità, in forma camuffata e simbolica (nel sonno, nei sintomi nevrotici, nelle attività « sublimate » di tipo culturale, religioso, ecc.): resistono però, abitualmente, al richiamo volontario e solo l'« analisi » può farne riaffiorare il ricordo.

183 *Curva della ritenzione o dell'oblio.* I risultati della ritenzione e quindi il processo dell'oblio possono rappresentarsi graficamente ed esprimersi matematicamente. Vi è una certa continuità tra « curva dell'oblio » e « curva dell'apprendimento » (fig. 19).

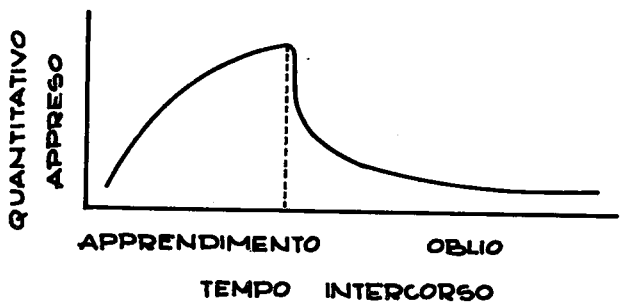


FIG. 19.

La ritenzione diminuisce continuamente in funzione del tempo, ma non proporzionalmente ad esso; molto forte all'inizio, la diminuzione rallenta poi progressivamente. Piéron propone la seguente formula matematica: $m = \frac{K}{t^3}$, o anche $m = \frac{K}{\sqrt{t}}$, e cioè il ricordo (m) è inversamente proporzionale a una certa potenza del tempo, o alla radice quadrata del tempo.

Condizioni di una buona ritenzione (e quindi di un oblio ridotto). Se l'an- 184
damento generale della curva della ritenzione è più o meno definito, più difficile risulta stabilire il tasso di oblio che si verificherà in una data situazione di apprendimento. Esso varia secondo gli individui, il materiale, ecc.

Ecco alcuni risultati generali a proposito delle condizioni connesse col materiale da apprendere:

1. L'oblio è minore per un *materiale organizzato e significativo.*

2. L'oblio è tanto minore quanto più grande è *la quantità di materiale* memorizzato. Ciò dipende dallo sforzo maggiore posto per l'apprendimento.

3. L'oblio è minore per il *materiale affettivamente piacevole* (v. teoria della « rimozione » di Freud).

4. L'oblio è minore per compiti *incompleti* (v. sopra).

5. L'oblio è relativamente minore per *apprendimenti di tipo motorio* (sport, guida, ecc.).

4. L'AUTOMATIZZAZIONE DELLE CONDOTTE ACQUISITE. LE ABITUDINI

Quando una reazione acquisita col processo di apprendimento è ripetuta 185
molte volte, essa viene ad assumere delle caratteristiche nuove che ne fanno un comportamento di tipo speciale: gli *automatismi,* specie motorici o *obitudini.*

Dal punto di vista della faccia esterna, gli automatismi sono reazioni « stereotipate », cioè eseguite sempre in modo sensibilmente uguale, anche in situazioni molto diverse (es. scrittura, guida di veicoli, dattilografia, suonare strumenti musicali, ecc.).

Dal punto di vista interno, le reazioni automatizzate possono svolgersi *fuori di ogni controllo conoscitivo* del soggetto; sono dette quindi inconscie (v. la parte su « i livelli » della vita psichica, per una giusta interpretazione del termine). La faccia interna è, in ogni caso, ridotta (fisiologicamente: gli automatismi sono sotto il controllo nervoso di meccanismi situati nel midollo spinale e nel cervello « inferiore »; di qui il loro carattere inconscio). Si tratta dunque di reazioni motrici simili a quelle di tipo *riflesso*: i riflessi sono automatismi « innati », le abitudini motrici sono automatismi « acquisiti ».

Abitudini e « abiti ». Nella letteratura morale, ascetica e pedagogica, è molto usato 186
il termine « abito » con un significato più ristretto di quello ora illustrato a proposito

degli automatismi motorici o *abitudini.* Oltre le « abitudini » (motoriche), esistono gli « abiti » intellettuali (scienza) e « morali » (virtù). In genere nella nostra trattazione i due termini sono usati indiscriminatamente.

La trattazione, fatta più sopra, delle leggi dell'associazione e dell'apprendimento interessa già a fondo il problema dell'abitudine, in quanto questa risulta appunto da un processo di apprendimento, in cui il lungo esercizio ha provocato l'automatizzazione.

Tuttavia per l'importanza pedagogica dell'argomento, daremo ancora qualche principio psicologico riguardante la natura dell'« abito » e specialmente la possibilità della sua formazione e distruzione.

Caratteristiche fondamentali dell'abitudine

187 1. *Propensione.* — L'abitudine inclina l'individuo a porre, in una data situazione, la condotta già posta prima nella stessa situazione. Tale proprietà dell'abitudine può essere espressa nei termini del *principio della identità parziale*: una parte della situazione che provoca una reazione definita, può richiamare in seguito la stessa reazione sia in parte come nella sua totalità (es. si va in camera per cambiarsi e uscire; ad un certo punto ci si accorge che ci si spoglia e ci si appresta ad andare a letto).

2. *Facilitazione.* — L'abitudine semplifica i movimenti e i procedimenti, li rende più rapidi e più accurati e ne diminuisce la fatica (es. la fatica del guidare un auto o del suonare è enorme, all'inizio dell'apprendimento; quasi inesistente, quando i movimenti sono organizzati e automatizzati).

3. *Automaticità.* — L'azione abituale tende a sganciarsi dal controllo attentivo. Gli abiti sono essenzialmente inconsci nel loro svolgimento. Non è che manchi in essi la motivazione, ma essa si è come « cristallizata » e opera senza che il soggetto ne abbia esplicita coscienza (il volervi « insinuare » il controllo attentivo disturba il processo abitudinario). È questo un fatto importante nell'economia della vita psichica: è resa così possibile la *concentrazione sui problemi generali di adattamento e di espansione dell'esperienza,* senza doversi « perdere » nei dettagli del comportamento motorico e mentale, che procede autonomamente. « Dobbiamo rendere automatico e abituale, il più presto possibile, il più gran numero possibile di azioni utili ... Più i dettagli della nostra vita quotidiana possono essere abbandonati alla custodia priva di sforzo dell'automatismo, più i nostri poteri mentali superiori saranno liberi nel loro specifico lavoro ».[37]

4. *Persistenza.* — Un'azione resa abituale con lungo esercizio, tende a persistere nella stessa forma, anche se l'ambiente che ha evocato le prime reazioni è cambiato radicalmente. Così si spiega la persistenza di abiti infantili e adolescenziali nell'età adulta. Si tratta di un vero *arresto dello sviluppo* nel comportamento (detto, tecnicamente, *fissazione*). Di qui le difficoltà della « rieducazione », e cioè del cambiamento di abiti indesiderabili: questi *resistono* spontaneamente agli sforzi coscienti di distruzione.

---

[37] W. James, *Principles of Psychology.* Holt, New York, 1890, vol. I, p. 122.

Alcuni principi psicologici sulla formazione e distruzione degli abiti

1. *Iniziare immediatamente e risolutamente* la formazione dell'abitudine desiderata, non appena se ne sia decisa la necessità, neutralizza gli effetti *paralizzanti* del procrastinare e dell'evadere dall'impegno preso (anche l'abito del procrastinare si rafforza con l'esercizio!). 188

Risulta efficace, a tal fine, utilizzare subito ogni elemento « emotivo » (commozione per un'idea profonda, esemplarità trascinante di un amico, ecc.) di cui si abbia esperienza, e che spinga nella direzione dell'abitudine da formare.

2. *Fortificare ogni risoluzione, agganciandola al più gran numero possibile di tendenze e di motivi,* personali e sociali, serve a rinforzare l'azione, con l'« effetto » di molte tensioni che essa concorre a ridurre.

A ciò possono concorrere circostanze e motivi diversi, come: prendere impegni incompatibili con il « vecchio uomo », compromettersi pubblicamente per il nuovo comportamento, ripromettersi una « ricompensa », ecc. Così, ogni successo nell'azione da fissare, porta una sodisfazione a molte tendenze anche secondarie, ed è favorita una resistenza da molti lati alla tentazione di « smobilitare ». Si tratta soprattutto di *caricare l'azione di valore dinamico, collegandola al « piano di vita » o ideale,* che ogni uomo tende a stabilirsi e che più profondamente lo sodisfa come personalità totale.[38]

3. *Non ammettere alcuna eccezione,* assicurando la continuità dell'esercizio, risulta essenziale per la formazione dell'abito. Chiamare un ragazzo cinque volte, senza esigere una risposta immediata, concorre a formare in lui l'abitudine della disobbedienza quattro volte più fermamente che l'abitudine dell'obbedienza.

4. *Togliere un'abitudine risulta più difficile che acquistarne una nuova,* poichè bisogna disorganizzarne prima una antica (v. effetto dell'inibizione retroattiva e, più sotto, il fenomeno del transfert negativo). È più « economico » imparare bene la prima volta!

Il compito di distruggere un abito indesiderabile è facilitato, se l'*attenzione* (e cioè il pensiero sotteso da una tensione) è diretta esclusivamente sul nuovo com-

---

[38] Il valore *psicologico* di un alto ideale di vita, specie se comporta la sicurezza di un'assistenza straordinaria della Grazia (comunicata nella preghiera e nei Sacramenti), è indubbio. Anche le *tendenze religiose* che abbiamo riscontrato presenti come componenti dei bisogni fondamentali dell'uomo, possono essere utilizzate come fonte di motivazione per l'inibizione di abiti « cattivi » e la formazione di abiti « buoni ».

portamento, evitando il più possibile di pensare all'antico (l'idea ha valore dinamico: porta all'atto). Un cambiamento nell'ambiente (es. la classica « fuga dai cattivi compagni ») e la cura di nuovi interessi sono producenti al fine di togliersi dal campo percettivo della « antica vita ».

Anche ai fini dell'eliminazione di una condotta indesiderabile, è molto efficace il *gettarsi decisamente e totalitariamente a fare in coerenza* con la nuova risoluzione. La morte di una vecchia abitudine può essere decisa con l'acquisizione, immediata e perfetta (se possibile), di una nuova abitudine che la contrasti. (Bisogna però badare che tutto può essere compromesso fin dall'inizio da « sconfitte » intervenute perchè si è preteso subito la « perfezione »).

Metodi per l'eliminazione delle abitudini

189 1. *Ripetere volontariamente l'azione* abituale, quando non vi è tendenza spontanea a farlo. Dunlap ha condotto una serie di esperienze per provare l'ipotesi che la ripetizione può essere adottata non solo per formare, ma anche per dissolvere gli abiti.

Es.: per distruggere l'abitudine di dattiloscrivere « hte » invece di « the », faceva scrivere volontariamente « hte » durante parecchi periodi di esercizio, mentre il soggetto doveva dirsi che quella era una « parola » che non avrebbe mai più scritto in futuro se non deliberatamente. Dunlap sostiene di aver « guarito » parecchi balbuzienti, facendoli balbettare volontariamente per un certo tempo, finchè non avevano raggiunto il controllo del loro apparato vocale.[39]

2. *Ridurre gradualmente lo stimolo.* — Es. se un bambino è stato abituato a dormire con la luce accesa, si potrà togliergli quel condizionamento diminuendo progressivamente la luce ogni notte. Così l'abitudine si rompe senza creare allarme e resistenze psichiche.

3. *Associare uno stimolo piacevole con uno spiacevole.* — Il metodo fu sperimentato da M. C. Jones per togliere a dei bambini la paura dei conigli. Un coniglio veniva mostrato al bambino, mentre questi stava mangiandosi un dolce. La presenza del coniglio diveniva piacevole come il dolce! È evidente però che, nella situazione riportata, dovevano essere realizzate alcune condizioni: il bambino doveva essere affamato, il dolce appetitoso, e il coniglio tenuto a debita distanza. Così la reazione piacevole al cibo veniva rinforzata e la reazione di paura gradualmente eliminata. La reazione al cibo era « dominante », nella situazione (altrimenti, sarebbe stato possibile che il coniglio condizionasse il bambino ad aver paura anche del cibo!). Così la paura si elimina in condizioni sfavorevoli all'esperienza di paura. Pavlov parlava, in questi casi, di « estinzione sperimentale », e la psicanalisi, nella situazione psicoterapica, cerca di realizzare un risultato del genere: la « catarsi » (o purificazione delle

---

[39] Cfr. K. Dunlap, *Habits: their making and unmaking*, 1932, cap. 10: « Eliminazione di specifiche abitudini cattive ». Il Dunlap non esita ad applicare il suo principio anche ad abitudini moralmente riprovevoli. È evidente che, anche se fosse confermata la validità di tale metodo, esso non potrebbe venire applicato indiscriminatamente. Certi atti che sono intrinsecamente immorali non possono essere ripetuti volontariamente anche se vi fosse la probabilità che, a lungo andare, ciò potesse portare alla soppressione dell'abitudine. Vi sono altri mezzi, meno pericolosi, per raggiungere la « guarigione » o la « conversione ».

emozioni) è realizzata, quando il paziente, nell'atmosfera impersonale della sala del consultorio psicanalitico, rivive un'antica esperienza emotiva senza che questo dia luogo ad alcuna reazione emotiva. Quando il soggetto riesce a disensibilizzarsi a situazioni che prima erano stimoli adeguati a una risposta emotiva, si effettua un « adattamento negativo » (come quello ottenuto da una madre che voleva togliere al suo bambino la paura dell'oscurità: fece prima indovinare al bambino cogli occhi bendati quali oggetti vi fossero sul tavolo, facendoglieli esplorare con le dita; poi il « gioco » fu fatto nell'oscurità, senza che il bambino fosse bendato. Il bambino si disensibilizzò o *si adattò negativamente* all'oscurità, superando senza scosse la soglia di stimolazione emotiva).

I metodi ora accennati sono stati formulati soprattutto sullo sfondo della dottrina associazionistica e « connessionistica ». Pur offrendo utili spunti per il controllo delle abitudini, devono essere accettati con cautela, date le riserve da farsi a quelle teorie, anche dal punto di vista scientifico.

In ogni caso, devono essere integrati con metodi più « comprensivi » che tengano meglio conto della *personalità globale* e delle leggi dell'organizzazione psichica, poste in evidenza soprattutto dalla « teoria della forma » e cognitiva.

5. IL « TRANSFER » DELL'APPRENDIMENTO E DELLE ABITUDINI

Una condotta appresa o un'abitudine, una volta formata in un dato campo 190
di attività, può influire su un'altra condotta o su un altro campo affine di attività? Per esempio, l'accuratezza e la precisione assimilate nella traduzione latina si « trasferiscono » al campo matematico? Il ragazzo che impara ad essere onesto in scuola, lo sarà anche in famiglia o nel gioco? È il problema della diffusività o trasferenza (*transfer*) dell'esercizio.

a) Il valore pedagogico del problema del *transfer* è evidente: l'azione docente e educativa si svolge in determinate situazioni che si ripeteranno forse mai nella vita in modo identico. Se quanto si apprende nel periodo evolutivo non facilitasse la soluzione dei problemi concreti della vita adulta, l'educazione stessa perderebbe il suo significato.

Il *transfer* — facilitazione o inibizione operata da un apprendimento passato su un apprendimento successivo — è stato dimostrato in vari campi. Dopo ogni apprendimento, lo stimolo che, nella situazione totale concreta, era rilevante per la soluzione, viene posto in rilievo e fissato come parte della soluzione stessa. Di conseguenza, in un successivo apprendimento se quello stimolo è presente e rilevante, sarà subito notato e s'imporrà tra gli altri stimoli. Allo stesso modo, si pone in rilievo la risposta « buona » o soluzione: essa ha maggior probabilità di venir tentata in un apprendimento successivo, appena sembri assimilabile alla situazione attuale. È questo il processo detto di *familiarizzazione* con lo stimolo o con la risposta.

In secondo luogo, la connessione tra situazione e soluzione può venir colta ri-

flessamente, specie in compiti cognitivi, e quindi trasferita ad altre situazioni in cui è probabile che possa « funzionare ».

Infine, durante un atto di apprendimento strumentale si opera, a poco a poco, un'organizzazione delle percezioni e delle reazioni che conduce a raggiungere la riduzione del bisogno e lo scopo; l'esperienza felice di questo processo d'organizzazione può facilitare un successivo apprendimento.

b) Le principali teorie esplicatrici del transfer.

Storicamente, tre teorie s'interessarono dei fenomeni di *transfer*:

191 — *La teoria della disciplina formale.* Questa teoria classica, proprio per la sua insistenza sulla realtà di poteri mentali o « facoltà » ben definite ed esercitabili mediante opportuna « ginnastica mentale », non solo ammetteva l'esistenza del *transfer* dell'apprendimento, ma sembrava spiegarne facilmente il meccanismo, parlando di « forme » o abiti mentali che l'esercizio irrobustirebbe, a mezzo delle varie discipline. Così il latino darebbe « stringatezza » e « malleabilità » al pensiero, mentre l'aritmetica abituerebbe all'osservazione attenta, alla precisione, ecc. È tutta la « muscolatura » mentale che sarebbe rinforzata e influenzata dall'esercizio.

La prima esperienza scientifica in questo settore fu condotta da W. James su se stesso: dopo un esercizio di memorizzazione di versi del *Paradiso Perduto* di Milton, non riscontrò miglioramento alcuno della memoria. Da allora le ricerche si sono moltiplicate, con metodologia sempre più accurata, in vista di stabilire la realtà e la consistenza del *transfer,* e le sue cause e condizioni.

L'esistenza di un *transfer,* positivo e negativo, fu provata in modo incontestabile, dopo l'esitazione di una prima serie di esperimenti (come di quelli di Hartshorne e May sugli abiti morali).[40] Due altre teorie ne tentarono la spiegazione:

192 — *La teoria degli elementi identici.* È una teoria associazionistica, sostenuta soprattutto dalle esperienze di Thorndike (già dal 1901). Ritiene che il

---

[40] Cfr. H. HARTSHORNE, M. A. MAY and F. K. SHUTTLEWORTH, *Studies in the organisation of character.* Macmillan, New York, 1929-1930. In quest'opera monumentale e metodologicamente esemplare in 3 volumi, gli autori concludono che gli abiti (morali) si formano in modo da rispondere solo a situazioni specifiche. « Le condotte sono correlate solo nella misura in cui sono uguali... La tendenza all'inganno, la cooperazione, la perseveranza, l'inibizione sono gruppi di *abiti specifici,* piuttosto che tratti generali... La conoscenza del bene e del male è una cosa specifica, da applicare a specifiche situazioni che il ragazzo incontra » (op. cit. pp. 373, 105, 108). Sono state fatte precise obiezioni a questa teoria, influenzata dallo sfondo behavioristico su cui gli Autori si muovono. Così, G. W. Allport, dopo un'acuta analisi critica dei risultati della « Character Education Inquiry » di Hartshorne e May, conclude: « La dottrina secondo la quale tutto il comportamento (e quindi la personalità) è composta interamente di infiniti abiti *specifici* [e non di tratti *generali*] è, per molte ragioni, inaccettabile » (*Personality: a psychological interpretation,* New York, Holt, 1937, pp. 250-257).

cambiamento in una funzione ne altera un'altra solo in quanto le due funzioni « lavorano » su elementi identici, la cui conoscenza favorisce l'esercizio in nuove situazioni.

Tali elementi identici possono essere nei dati stessi delle due situazioni (la stessa « chiave » in due pezzi di musica diversi), nell'atteggiamento o nel metodo con cui il soggetto le affronta. [41]

Questa teoria, che praticamente viene a sminuire la consistenza di un vero *transfer,* influenzò fortemente i programmi scolastici americani, che furono costituiti meno in base a discipline « formatrici del pensiero », che di materiale tratto dalle esperienze della vita concreta: bisogna insegnare — si disse — solo quello che *serve* direttamente alla vita, perchè il resto veramente *non serve.*

È evidente che un certo *transfer* si realizza in parecchi casi per l'identità degli elementi tra le situazioni (così l'esercizio nell'addizione « si trasferisce » in qualche modo alla moltiplicazione per il fatto che questa si presenta in parte come un'addizione; ma la teoria non sembra offrire una vera spiegazione del fenomeno del *transfer,* in molti casi si rivela inadeguata a spiegare i fenomeni di trasferenza, e in generale dimostra un'incomprensione ingiustificata dei valori delle discipline classiche.

— *La teoria dell'esperienza generalizzata.* Sostenuta specialmente da Judd, 193
questa teoria si contrappone al meccanicismo e atomismo della precedente, sottolineando la capacità dell'individuo di generalizzare i dati della sua esperienza, di costituire dei complessi di associazioni in cui un singolo tratto dell'esperienza si espande e diventa un *valore generale.*[42] Si potrebbe pensare a un ritorno inconfessato all'affermazione scolastica dei poteri di *concettualizzazione* (un concetto si può dire anche un dato generalizzato o meglio depauperato delle note individuanti e arricchito di significato universale).

---

[41] « Un cambiamento in una funzione altera un'altra funzione solo per il tanto che le due funzioni hanno, come fattori, elementi identici... Il cambiamento nella seconda funzione è semplicemente il risultato necessario dell'influenza dell'alterazione di quei suoi fattori che erano pure comuni alla prima funzione e che perciò sono stati alterati dall'esercizio di questa. Esempio concreto: un miglioramento nell'addizione modificherà anche l'abilità di un individuo nella moltiplicazione, perchè *l'addizione è assolutamente identica con una parte della moltiplicazione* e perchè certi altri processi, come i movimenti degli occhi e l'inibizione di tutti gli altri impulsi che non siano quelli matematici, sono in parte comuni alle due funzioni » (E. L. THORNDIKE, *Educational Psychology,* New York, Columbia University Press, 1913, vol. II, pp. 358-359).

[42] « Quando un allievo riesce a cogliere pienamente una *generalizzazione* scientifica o quando arriva a vedere un'ampia raggera di *relazioni,* egli acquista indipendenza e larghezza di potere intellettuale, e diventa capace di « trasferire » il frutto dell'esercizio a situazioni che sono differenti da quelle in cui si era prima esercitato. La cosa che più impressiona nell'intelligenza umana è la sua capacità di convogliare alla soluzione di ogni problema incontrato dall'individuo, una grande massa di esperienza personale e sociale » (C. H. JUDD, *Educational Psychology,* Boston, Houghton Mifflin Co., 1939, p. 514).

L'accento viene posto sui principi organizzativi e metodologici generali che, una volta colti, permettono l'espandersi del valore dell'esperienza. È la *tendenza organizzativa* e integrativa della coscienza che darebbe ragione del *transfer*.

« Le due teorie non sono esclusive una dell'altra e possono concorrere a una più generale interpretazione del *transfer* come una *funzione delle relazioni tra le attività* da cui e verso cui il *transfer* avviene » (McGeoch).

Resta però essenziale che il soggetto *sia cosciente* di quelle relazioni.

194 E cioè, pur essendoci una tendenza spontanea del materiale appreso o degli abiti operativi alla diffusività, tuttavia il *transfer* dipende in buona parte *dalle condizioni del soggetto,* dall'impegno che esso pone a *favorire il transfer.*

Se questi è abbastanza intelligente e sperimentato da riconoscere i rapporti tra le situazioni, se usa tecniche atte a facilitare la « diffusione » dell'esperienza da un tipo di esperienza a un altro, se fa sforzi espliciti per connettere le varie situazioni alle quali il suo esercizio può essere applicato, il *transfer* è facilitato. Così, fu notato che gli scolari abituati a esser puliti nei loro lavori scolastici, miglioravano anche nella pulizia a casa, *quando la pulizia era inculcata come un ideale applicabile a molti casi della vita.*

Così pure, un determinato esercizio nel pensiero logico poteva portare un miglioramento nella soluzione di problemi geometrici, quando veniva posto l'accento sul valore dell'apprendere a ragionare logicamente. *Ideali coscienti* aiutano colui che apprende, a formarsi delle modalità generali di pensiero e di azione. Ponendo la *generalizzazione* come scopo dell'insegnamento, Judd conclude: « lo sviluppo consiste nel fornire all'individuo il potere di pensare astrattamente e di formare idee generali. Quando ciò è raggiunto, il *transfer* si è stabilito, poichè è proprio della generalizzazione e dell'astrazione diffondersi al di là delle esperienze particolari, da cui han preso origine.[43]

[43] C. H. Judd, *Psychology of Secondary Education,* Boston, Ginn & Company, 1927, p. 441.

SEZIONE TERZA

I LIVELLI DELLA CONDOTTA E LA LORO SINTESI

È un fatto d'esperienza comune il riconoscere che le differenti fasi e forme 195
della condotta (percezione, rappresentazione, affettività, apprendimento, soluzione intelligente di problemi) sono riportabili a un *unico centro dinamico,* che è origine e principio unificatore di tutte quelle operazioni. Questo centro si designa col termine « io » o « soggetto », e si tende a caratterizzarlo come il centro più o meno unificato e « integrato » delle tendenze e delle conoscenze.

Quest'« io » appare anche come centro di conoscenza di se stesso (*autocoscienza*). La *coscienza* è appunto, psicologicamente, la conoscenza che il soggetto ha delle sue tendenze e operazioni: attività essenzialmente *riflessiva.*

Il fatto che tale coscienza non si dimostri identicamente presente in *tutte* le operazioni, pone il problema dei *livelli di coscienza nella condotta.* Si possono, infatti, individuare gradi diversi di coscienza, da quello delle condotte inconscie al grado massimo di coscienza nella condotta volontaria.

Capitolo XI

L'inconscio

196 Si possono distinguere *attività inconscie in modo permanente,* che non si possono conoscere in se stesse, ma solo dal di fuori (es. respirazione, circolazione, trasmissione nervosa, ecc.), reazioni a sola faccia esterna (*inconscio organico*); e *attività momentaneamente inconscie,* che possono ridiventar coscienti perchè già lo furono, reazioni a faccia interna solo virtualmente assente (*inconscio psicologico*). Qui si parlerà di questo secondo tipo di attività inconscie.

A tali attività fu dato spesso il nome di « automatismi » (innati: riflessi, o acquisiti: abitudini). Si tratta allora di automatismi psicologici, che possono essere posti in azione sia da tendenze, sia da sensazioni o percezioni esse stesse inconscie.

1. ESISTENZA DELL'INCONSCIO

197 È ormai comunemente ammessa, perchè riscontrabile sia in campo psicopatologico che nella vita normale.

Lo studio di alcune anomalie mentali come l'isterismo, lo stato ipnotico e le malattie della personalità (sdoppiamento di personalità), ha contribuito a chiarire la realtà di tendenze, di percezioni, di idee e di atti inconsci.

È noto che nel « sonno ipnotico » si può suggerire al soggetto l'idea di atti più o meno complicati che dovranno essere eseguiti nello stato normale, senza che il soggetto abbia coscienza di tali suggestioni. Per es. si domanda al soggetto ipnotizzato di addizionare 4 cifre; poi una volta « risvegliato », gli si chiede di pensare un numero. In molti casi, il numero pensato è la somma delle cifre date anteriormente e di cui il soggetto non ha coscienza.

Anche la vita normale offre numerosi indizi dell'esistenza di stati inconsci. Così, nell'attività percettiva, noi non abbiamo coscienza che di una piccola parte delle immagini retiniche e tuttavia ci regoliamo, sul piano della motricità, secondo quelle immagini non percepite coscientemente (*sensazioni inconscie*). Anche la « memoria » e specialmente il processo di richiamo delle tracce sovente si realizza grazie a un meccanismo inconscio. Lo stesso si dica dell'associazione delle immagini e

delle idee. Il lavorio che porta alla scoperta scientifica o all'intuizione artistica è in gran parte inconscio. La genesi e lo sviluppo della vita affettiva risulta dall'influsso di bisogni e tendenze almeno parzialmente inconsci.[44]

2. NATURA DELL'INCONSCIO

Il fenomeno dell'inconscio è di difficile interpretazione. Per quanto riguarda le attività inconscie di tipo *riflesso* (riflessi innati e automatismi acquisiti), si può supporre che si tratti di un processo per cui sono messi in azione, da certi stimoli, dei meccanismi fisiologici « caricati » previamente, senza che intervenga alcun elemento psichico propriamente detto (poichè il comportamento si riduce quasi esclusivamente alla faccia esterna). 198

I fenomeni di memoria, di associazione, di oblio, di immaginazione, di lavoro mentale del pensiero — in ciò che essi comportano d'inconscio — sembrano spiegarsi riferendosi a un mondo di avvenimenti esistente sotto forma di « tracce ». I processi attuali entrano misteriosamente in contatto con questo mondo di tracce, in funzione di tendenze e bisogni dominanti. Ma di che natura sono quelle tracce? Psichica o fisiologica? Certo, di natura fisio-psichica, ma l'aspetto psichico è difficile precisarlo.

Lo stesso deve dirsi sulla natura delle tendenze e dei bisogni inconsci. Tali forze hanno certo una base fisiologica, ma in che cosa consiste il loro aspetto psichico?

NOTA - *Il sogno* — Tra le condotte pienamente coscienti e quelle inconscie vi sono degli stati intermedi; tra questi il sonno e il sogno. 199

Il sogno è un'attività rappresentativa. Nel sogno, lo svolgersi delle immagini,

---

[44] Certi psicologi e psichiatri hanno sottolineato la notevole importanza dell'inconscio (specie delle *tendenze* inconscie) nel comportamento individuale (« psicologia del profondo »). Così Freud sostiene:

1) Atti che sembrano insignificanti e casuali (come gli « atti mancati »: *lapsus linguae et calami,* sbagli ridicoli e banali, distrazioni, ecc.) sarebbero causati da tendenze inconscie, che spingerebbero a compiere di per sè atti che le norme sociali e morali proibiscono: gli « atti mancati » sarebbero una forma camuffata e distorta di sodisfazione di quelle tendenze inconscie.

2) Anche le *nevrosi* sarebbero manifestazioni inadeguate di fatti e tendenze « rimosse » nell'inconscio, per il loro carattere sgradevole e socialmente inaccettabile. Si tratterebbe di fatti e tendenze *a forte carica affettiva,* che hanno turbato lo psichismo specialmente nei primi anni dell'infanzia. La realtà di tale sostrato inconscio di alto valore affettivo (che può prendere la forma di « complesso ») sembra confermata dal fatto che quando si è pervenuti, mediante il metodo «analitico », a far riaffiorare alla coscienza tali avvenimenti o bisogni « rimossi » e a « liquidarli » razionalmente, anche le turbe e i sintomi nevrotici scompaiono (almeno, in parecchi casi).

Pur potendosi ammettere in molti casi l'influenza dell'inconscio per una parte del comportamento normale e anormale, non si può attribuirgli tuttavia l'importanza predominante che Freud sostiene (Cfr. G. NUTTIN, *Psicanalisi e Personalità.* Ediz. Paoline, Alba 1956, cap. III). Si veda pure l'opera fondamentale di R. DALBIEZ, *La méthode psychanalytique et la doctrine freudienne.* Paris, Desclée de Brouwer, 1936 (2 voll.) (con discussione critica, scientifica e filosofica) e l'ottima esposizione di E. BONAVENTURA, *La Psicanalisi,* Milano, Mondadori, 1938.

anche se incoerente, ha una certa logica o continuità: le immagini non sopravvengono semplicemente a caso, ma hanno un certo *dinamismo orientato.* I sogni hanno sovente un'origine *sensoriale* (rumori, pressioni, tensioni cenestesiche, ecc.), ma anche *affettivo-tendenziale.* Freud ha avanzato un'ipotesi d'interpretazione, secondo la quale il sogno avrebbe un preciso significato: sarebbe la *realizzazione velata e simbolica di tendenze e desideri repressi.* Le immagini del sogno avrebbero un senso simbolico, di natura essenzialmente erotica. Si può ammettere il valore « simbolico » di certi sogni, e che il sogno — in generale — sia legato al mondo delle tendenze, conscie e inconscie del soggetto, ma non si può concedere a Freud che la « simbolica » dei sogni sia sempre sessuale e che *ogni* sogno sia sempre « una porta aperta sull'inconscio ».

Capitolo XII

L'attenzione e la tensione psichica

Nello stato di veglia, e cioè di coscienza normale, si possono ancora individuare gradi o livelli diversi di adattamento cosciente all'ambiente.

Sul piano conoscitivo si ha così il fenomeno dell'*attenzione,* su quello conativo e dinamico il fenomeno della *tensione psicologica,* che rappresentano degli stati di coscienza « concentrata » e « tesa ». Infine, il grado massimo di coscienza, implicante attenzione e tensione, è raggiunto nell'*atto volontario.*

1. L'ATTENZIONE

Stato di concentrazione e di messa a fuoco della coscienza, l'attenzione im- 200
plica un aspetto *positivo: aumento di chiarezza* e precisione nella percezione (l'oggetto a cui si fa attenzione si fa più netto, si isola dal resto e si pone in risalto); e un aspetto negativo: *inibizione* nella considerazione di oggetti estranei a quelli su cui porta l'attenzione (il campo percettivo si restringe; ci si astrae o distrae dal resto del mondo percettivo).[45]

Nell'attenzione si realizza una specie di *unità mentale* (monoideismo). Dal che resta esclusa la possibilità di una vera *attenzione multipla,* diretta cioè simultaneamente a più oggetti.

I casi abitualmente citati di attenzione multipla (suonare il piano a due mani, dettare parecchie lettere contemporaneamente, ecc.) si possono spiegare rifacendosi o alla coesistenza di un compito che esige attenzione con un'attività automatica che non l'esige; o all'esistenza di due compiti alternati rapidamente; o all'esistenza di compiti organizzati in un insieme unitario.

Lo stato di attenzione, che può comportare vari *gradi* (con continue oscillazioni da un grado all'altro), prende *forme* diverse, a seconda che la concentrazione sia portata su un oggetto della percezione (*attenzione sensoriale*) o

[45] Evidentemente questa « distrazione », aspetto negativo e complementare della concentrazione, non si deve confondere con la distrazione intesa come dispersione mentale e incapacità di concentrazione.

della rappresentazione (*attenzione mentale*), o sul movimento (*attenzione motrice*). In ogni caso, nell'attenzione si realizza sempre un massimo di efficienza nell'azione (abbassamento delle soglie, precisione, rapidità, acutezza...).

201 *I fattori dell'attenzione* — Possono essere *esterni*: intensità dello *stimolo,* cambiamento d'intensità, di qualità o di posizione di uno stimolo (es. fenomeni di contrasto, d'imprevisto, ecc.); oppure *interni:* il principale è *l'interesse,* e cioè il valore dell'oggetto-stimolo per una tendenza o un bisogno del soggetto.

L'attenzione può essere *spontanea* (quando la concentrazione si realizza in modo immediato e naturale, per una corrispondenza spontanea tra stimoli e tendenze) o *volontaria* (quando la concentrazione esige, per stabilirsi, un intervento speciale del soggetto). In quest'ultimo caso, il soggetto interviene per dare un apporto supplementare di energia alle tendenze in gioco. Tale energia è sottratta, in qualche modo, ad un'altra tendenza o gruppo di tendenze: il che comporta uno *sforzo* e un aumento di tensione.

2. LA TENSIONE PSICOLOGICA

202 La nozione di *tensione* (molto studiata specialmente da P. Janet) corrisponde, sul piano delle tendenze e delle reazioni, alla nozione di attenzione sul piano conoscitivo. Essa esprime l'*aspetto dinamico o energetico dell'azione,* cioè il grado più o meno elevato d'intervento attivo del soggetto nell'azione.

La tensione psicologica è legata allo stato delle *tendenze*: non solo al loro grado di intensità, ma soprattutto al loro grado di *attivazione,* cioè di possibilità di realizzazione. La tensione è tanto più elevata quanto più l'adattamento da realizzare è esteso e complesso, quanto maggiore è la trasformazione strutturale della situazione, che comporta. Più l'atto è difficile, più la tensione è alta.

Si potrebbero allora classificare gerarchicamente le varie condotte finora considerate, tenendo conto del grado di tensione e quindi di sforzo che esigono per realizzarsi: 1) riflessi; 2) condotte istintive; 3) automatismi acquisiti; 4) apprendimento o acquisizioni nuove; 5) soluzione intelligente di problemi; 6) condotte intellettuali, tipo ragionamento; 7) azioni volontarie (dove il grado di tensione, per l'inibizione e la decisione che comporta, è massimo).

3. LA CONDOTTA VOLONTARIA

L'ATTO VOLONTARIO IN SENSO LARGO

203 È un *atto preceduto da una rappresentazione e cioè da un'idea* di quest'atto o da un'idea dei suoi effetti immediati, e determinato da quest'idea. È un atto « intenzionale », in senso pieno.

Non sono dunque atti volontari gli atti in qualche modo non « pensati », come gli atti istintivi, le abitudini formate, ove manca una vera « previsione ».

Si dice volontario sia il risultato finale dell'atto (es. un omicidio volontario), sia gli effetti intermedi, sia i movimenti particolari per mezzo dei quali questi si realizzano.

Il termine volontà connota un atteggiamento di passaggio all'atto, di « realizzazione ». Quindi il desiderio, e cioè la contemplazione inattiva del fine, che non si realizza (velleità), non è un atto propriamente volontario.

Fisicamente un atto si compone di movimenti, e questi, in certi casi, possono essere voluti, come l'atto totale. I movimenti volontari sono parte dei movimenti fisiologici.

1. Vi sono dei movimenti o reazioni viscerali riflesse (rossore, pallore, sudore, battiti del cuore, nausea ...) che non possono essere comandati « direttamente », « a freddo », con la semplice rappresentazione dell'atto e l'applicazione dell'energia volitiva. Possono, però, essere comandati indirettamente, a mezzo di elementi psichici: per es. con situazioni emotive reali o immaginarie (così si può arrossire, anche solo immaginando una situazione ridicola in cui si fu posti). Altre reazioni dello stesso ordine possono essere, fino ad un certo punto, provocate, arrestate o modificate dalla « rappresentazione » (riso, tremito, tosse, salivazione...). Tuttavia, dal punto di vista fisico, l'esecuzione volontaria di queste reazioni non è mai identica all'esecuzione involontaria (così, il riso voluto suona falso).

2. Invece, tutti gli atti appresi individualmente, cioè tutti gli atti differenziati della vita di relazione, obbediscono al pensiero, e si possono dire volontari, in senso lato. Anche quelli che si sono resi automatici o abitudinari, sono volontari perchè guidati ancora dall'idea. L'idea però, se diventa troppo cosciente, può disturbare l'esecuzione dell'atto abituale e automatico (lo si nota quando si vuole coscientemente controllare gesti automatizzati, come scrivere, scendere le scale, ecc.).

La volontà in senso stretto

Non ci si rappresenta solo un atto per regolarne l'esecuzione (nel caso di un atto nuovo o di un controllo dell'esecuzione), ma *per discuterne la forma e l'opportunità.* In senso stretto, l'atto volontario non è soltanto un atto *previsto,* ma un atto *premeditato.* Non si tratta più soltanto di far obbedire l'organismo all'idea, ma di costruire l'idea stessa, di *fare il piano dell'azione* e di *prendere una decisione.* 204

Si distinguono, benchè in realtà siano strettamente connessi, due aspetti della volontà: uno negativo, detto inibizione; l'altro positivo, detto decisione.

L'inibizione volontaria. — Ogni situazione percepita contiene una sollecitazione all'azione (l'idea porta all'atto). La prima manifestazione della volontà è l'*inibizione esercitata su questa attività spontanea* (provocata da tendenze

istintive o acquisite). L'arresto può essere solo provvisorio e brevissimo, ma apre una possibilità di discussione e di controllo sull'atto, come utile o dannoso, lecito o illecito.

L'inibizione del primo momento finisce per diventare, nell'uomo adulto e normale, un'« abitudine » generale di dire senz'altro di « no » a ogni impulso (un « no » che la riflessione, anche rapida, può mutare poi in « sì »). Questa abitudine si chiama *controllo personale* nel campo della volontà, *spirito critico* nel campo dell'intelligenza.

Man mano che la volontà si interiorizza (si fa sempre più cosciente e autonoma), l'inibizione *degli atti* diventa inibizione *dei pensieri;* la lotta contro la tentazione, diventa lotta contro l'idea del peccato; la difesa contro l'emozione, lotta contro la distrazione ... La volontà appare qui come uno *sforzo dell'attenzione,* per poter dominare i propri pensieri e, quindi, la propria condotta.

La decisione. — L'arresto dell'automatismo dell'atto conseguente all'idea rende possibile la *riflessione,* le esperienze mentali (deliberazioni) in parecchie direzioni. Sono prospettate numerose possibilità con le loro conseguenze, vantaggi e inconvenienti. Si apre così un conflitto mentale. Questo conflitto mentale deve finire, sfociando in una *decisione.*

Questo è l'atto più caratteristico della volontà. La scelta può essere a volte un compromesso tra varie tendenze o possibilità, ma a volte si tratta di una vera *scelta tra possibilità inconciliabili.* A volte, la scelta è decisiva per tutto un orientamento della vita, ha carattere di « crisi » nella storia della personalità (es. conversione).

205 Si è tentato di portare la sperimentazione anche nel campo dell'attività volontaria. Sono note soprattutto le esperienze di Ach, di Dürr, di Michotte e Prüm. Ach, che ha studiato specialmente il corso delle immagini nell'atto volontario, conclude che ciò che comanda il movimento e ne regola il corso è l'« atteggiamento mentale » inizialmente adottato dal soggetto, e propone la *legge di determinazione speciale:* « la realizzazione di quel che vogliamo è tanto più rapida e sicura quanto più è specializzato l'orientamento della nostra volontà ». Michotte e Prüm [46] hanno cercato di determinare gli antecedenti immediati della scelta volontaria. Ecco talune conclusioni delle loro esperienze. « Quando si tratta di un'alternativa, si tende a esaminare per prima la risoluzione che ha maggior valore di spontaneità »; « quando i valori opposti sono entrambi negativi, il loro valore relativo, dal punto di vista della decisione, non è equivalente a un valore positivo »; « la coscienza dell'azione è caratteristica del fenomeno volontario; la coscienza dell'io vi si trova inclusa, anche se non vi è espressa formalmente »; « la scelta volontaria prende la forma del consenso, quando nell'esame dei motivi, l'alternativa favorita, riappare nella coscienza al momento della scelta »; « quando mancano queste condizioni, la scelta viene fatta sotto forma di decisione. La decisione può essere vivida o fredda. Le decisioni vivide

[46] Cfr. *Etudes expérimentales sur le choix volontaire,* in « Archives de Psych. », t. X, pp. 30-315. Si veda pure lo studio sperimentale e clinico di R. ZAVALLONI, *Experience of voluntary activity,* in « Contributi del Laboratorio di Psic. dell'Un. Catt. del S. Cuore », vol. XLVIII, serie XVIII.

sono accompagnate da accentuate contrazioni muscolari, e sono condizionate dalla presenza di una forte tensione muscolare durante l'esame critico (deliberazione) dei motivi ».

Su tali esperimenti pesano varie obiezioni, tra cui quella di eccessiva semplificazione delle situazioni studiate, che non rifletterebbero adeguatamente quelle della vita concreta.

NOTA - *La libertà nell'atto volontario* — Le ricerche più recenti sull'attività volontaria (specie quelle influenzate dai risultati della psicologia dinamica e della personalità) portano a concludere che la scelta volontaria, più che essere frutto dell'intervento di una sola funzione o facoltà (volontà), dipende dalla personalità umana nella sua totalità. « La volontà non è altro che l'intervento della personalità totale nella motivazione di ogni atto particolare ».[47] 206

Ciò introduce il problema psicologico della libertà. È, infatti, chiaro che in certi casi l'azione volontaria, in senso stretto, sembra possedere il carattere di libertà.

Il che significa che la decisione a cui conduce la deliberazione non appare determinata fatalmente dal valore dei motivi esaminati, ma appare presa dall'« io », dal « soggetto » (in quanto distinto dalle tendenze che portano a realizzarsi in un atto determinato). Si dice allora che vi è « autodeterminazione », cioè determinazione da parte del soggetto stesso.

Ma che cos'è, psicologicamente, questo « io » o « soggetto » che si oppone ai motivi? Fenomenicamente, non sembra trattarsi che dell'insieme più o meno unificato delle tendenze: centro d'intenzionalità e conoscenza. Ma un tale « insieme » può agire come un vero « essere » e aggiungere qualcosa di se stesso alla motivazione oggettiva insufficiente? Questo non può essere deciso sul piano empirico-scientifico. Per stabilire l'esistenza dell'io come « essere », bisogna passare dal piano fenomenico a quello ontologico.[48] Il problema della libertà, cioè dell'autodeterminazione del soggetto, pur potendo essere discusso sul piano psicologico, non può trovare soluzione definitiva, strettamente parlando, che sul piano della riflessione *filosofica.*

A livello psicologico, è possibile studiare le condizioni di *possibilità* e il *signifi-*

---

47 P. GUILLAUME, *Manuale di Psicologia.* Ed. Univ., Firenze, 1953, p. 236. Cfr. pure il volume, bene informato, di R. ZAVALLONI, *La libertà personale nel quadro della psicologia della condotta umana.* « Vita e Pensiero », Milano 1956. Il P. Zavalloni afferma: « In una concezione personalistica della libertà, l'atto della scelta volontaria appartiene propriamente alla persona, non alla funzione volitiva. Ne segue quindi che l'educazione, il cui compito essenziale è quello di sviluppare nell'individuo il controllo della condotta, dovrà tendere alla formazione della personalità più che al semplice allenamento della volontà » (p. 266). Cfr. anche MAILLOUX N., *Psychic determinism, freedom and personality development,* in « Canad. Journal Psychol. », 7 (1953), pp. 1-11.

48 G. W. Allport esprime così la difficoltà, condivisa da molti altri psicologi di ammettere — *sul piano psicologico-scientifico* (fenomenico) — l'esistenza di un Io distinto dai tratti e dalle funzioni della personalità: « Tutti i fenomeni che sono stati e possono essere ascritti al Sè o all'Io devono essere ammessi come dati indispensabili a una psicologia del divenire umano... Ma c'è pericolo che un *homunculus* si insinui nella nostra psicologia della personalità e si creda che esso risolva tutti i nostri problemi, mentre in realtà non ne risolve nessuno » (*Becoming: basic considerations for a psychology of personality.* New Haven, Yale Univ. Press, 1955, p. 54). Allport però ritiene « pienamente concepibile, anzi probabile » (*ibid.*, p. 62), che una sana *filosofia* e *teologia* della persona possa logicamente richiedere un concetto di Io irriducibile al complesso delle funzioni della personalità.

cato di un atto *libero* nel complesso del dinamismo dello psichismo umano (rivelato dagli studi sull'aspetto tendenziale, « motivazionale », della personalità). In che senso e fino a che punto si può parlare di un atto di libertà, se la motivazione umana è così complessa e misteriosa?

Le « psicologie del profondo » (specie Freud e Adler) hanno provato che molte volte l'uomo s'inganna, credendo di dare un libero assenso a motivi coscienti e razionali, mentre è mosso da bisogni « inferiori », di natura in gran parte inconscia (come quando crede che l'abnegazione sia il solo suo movente, mentre non fa che sodisfare un bisogno di affermarsi). È possibile essere sinceramente e genuinamente libero, e cioè razionalmente autodeterminato?

La riflessione filosofica e l'esperienza comune offrono una risposta positiva, ma la psicologia scientifica chiarisce che l'atto di libera volontà non è mai « puramente spirituale », ma si realizza in connessione con *tutto* il complesso dinamico della persona. Il carattere di libertà di quell'atto sta nel fatto che « esso non costituisce la risultante pura e semplice di un processo condizionato dagli influssi dell'ambiente e dai fattori fisiologici, ma ha come con-principio, l'autodeterminazione di una persona ».[49] Però, « l'elaborazione spirituale dei motivi », che si opera nell'atto di libertà, è solo una parte di tutto il processo di autodeterminazione: altre componenti — fisiologiche e psicologiche, coscienti e inconscie — entrano a motivare il comportamento. La risposta libera, in quanto *umana,* partecipa della natura fisica e fisiologica delle forze da cui pure promana, pur trascendendole in quanto attività razionale. È la personalità totale che condiziona l'atto di libertà. Esso quindi sarà, psicologicamente, *più o meno libero,* secondo il grado variabile di elaborazione spirituale che comporta.

Compito dell'educazione non può essere quello di « formare la volontà » come una forza indipendente, che governerebbe da sola la condotta, poichè « il dinamismo reale del comportamento è una combinazione variabile di tutte le componenti, biologiche e spirituali, coscienti e inconscie, chiaramente riconosciute o inconsciamente mascherate ».[50] Far prender coscienza della *complessità dei fattori dinamici* della condotta è preparare alla difesa contro ogni « illusione » (nel senso freudiano) e insieme, render capaci di un giudizio più oggettivo sulla *responsabilità* dell'azione. Educare alla libertà è portare al controllo razionale dei motivi, in tutta la loro complessa e misteriosa varietà.

4. CONDOTTA ISTINTIVA ANIMALE E CONDOTTA RAZIONALE UMANA

207 Parlando dell'istinto e poi della condotta intelligente si è rinviata la questione delle differenze tra condotta animale e condotta umana. Vi accenniamo qui sinteticamente.

Sorvoliamo sul fatto incontestabile di una certa « intelligenza animale », intesa come capacità di soluzione di problemi, adattando dei mezzi allo scopo.

Köhler, Yerkes, Verlaine, Guillaume e Meyerson, Tolman, Bierens de Haan, Buytendijk e molti altri hanno studiato il comportamento « intelligente »

---

[49] G. NUTTIN, *Psicanalisi e personalità,* p. 187.

[50] *Ibid.,* p. 189.

degli animali superiori, specie degli antropoidi, giungendo alla conclusione che non si può loro negare un certo tipo di intelligenza, e cioè di condotta che esige una certa comprensione dei rapporti tra i suoi elementi e una loro ristrutturazione in funzione di uno scopo. Il comportamento animale non si può dire completamente *cieco.*

Però, tra le attività, sia pure « intelligenti », dell'animale e le attività intelligenti e volontarie dell'uomo vi sono profonde differenze.

1. *Nelle condizioni in cui tali condotte si realizzano.*

Nell'attività animale, il fatto di porre l'animale sensibilizzato (e cioè con un dato bisogno in tensione) in una situazione appropriata, provoca immediatamente e direttamente la reazione.

Nell'azione volontaria, quando si tratta di un conflitto di tendenze, si verifica un arresto nell'esecuzione, una prospettazione delle diverse possibilità e una « discussioni dei motivi » (deliberazione). Di tali elementi non sembra esservi traccia alcuna nella condotta animale.

2. *Nella previsione dello scopo e nella concatenazione dei mezzi.*

Nelle reazioni istintive, l'animale sembra avere la previsione di uno scopo immediato, in azioni parziali (rispetto a un comportamento complesso, come la nidificazione).

Nelle azioni intelligenti e volontarie, l'uomo ha possibilità di prevedere uno *scopo molto più complesso e lontano,* che risponde a possibilità future e rappresentato come tale. La scelta dei mezzi è fatta in funzione di questo scopo futuro; cioè, l'azione umana suppone il *gioco del pensiero e del ragionamento* (con la possibilità di rappresentarsi qualcosa che non esiste ancora). Mediante il ragionamento, è resa possibile la concatenazione logica tra fine e mezzi, e la decisione volontaria in vista di quel fine. Sembra che negli animali, anche superiori, la possibilità di rappresentarsi uno scopo non visibile e lontano nel tempo sia estremamente limitata, se non totalmente assente, mentre nell'uomo essa è *praticamente illimitata,* grazie alla funzione *astrattiva, raziocinativa e simbolizzatrice.*[51]

---

[51] Per approfondimenti sull'argomento e la revisione critica delle interpretazioni più o meno materialistiche di molti cultori di psicologia comparata, si veda l'ottimo volume di G. DE MONTPELLIER, *Conduites intelligentes et psychisme chez l'animal et chez l'homme.* Edit. de l'Institut Supér. de Philosophie, Louvain. Librairie Philosophique, Paris 1946.

Capitolo XIII

La personalità soggetto della condotta umana

Fin qui il nostro studio fu rivolto a illustrare sistematicamente le varie *funzioni* d'azione, da un punto di vista *analitico*. Ma una persona concreta non è una somma di funzioni: è un'*unità vivente*, che agisce in grazia della collaborazione armoniosa di tutte le sue funzioni. Queste funzioni formano una *struttura unitaria*, detta *personalità*. Ponendoci da un punto di vista *sintetico*, diremo ora brevemente della struttura della personalità, dei fattori che ne determinano lo sviluppo, e delle principali teorie che hanno tentato di descriverla.

1. DEFINIZIONI DELLA PERSONALITÀ

208 Già nel 1937, G. W. Allport aveva individuato nella letteratura riguardante la personalità, più di 50 definizioni diverse di personalità, distinguendo significati etimologici, teologici, filosofici, giuridici, sociologici, biosociali e psicologici del termine.

Le varie definizioni psicologiche potrebbero essere raccolte in due gruppi diversi, secondo che esse considerino gli aspetti oggettivi, esterni, osservabili, superficiali (relativi alla « persona » o maschera umana), o invece gli aspetti soggettivi interiori, profondi (relativi all'« anima » o interiorità dell'uomo).

La definizione di Watson (1924), per il quale la personalità è « il prodotto finale del sistema delle nostre abitudini », è caratteristica del tipo di descrizioni « esteriori stiche », in linea con una concezione behavioristica, « nomotetica » (cioè considerante gli aspetti generali e comuni) della realtà psichica.

La definizione di Allport (1937), per il quale la personalità è l'« organizzazione dinamica nell'individuo di quei sistemi psico-fisici che determinano il suo adattamento specifico all'ambiente », è un esempio del secondo tipo di descrizione, che pone l'accento sull'organizzazione interna e soggettiva, dove il punto di vista analitico e « idiografico » (con considerazione degli aspetti individuali) ha influenza determinante.[52]

---

[52] Nella recente ediz. (completamente rifusa) della sua opera principale (*Pattern and Growth in Personality*, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1961, pp. 28-29), G. Allport

Una definizione che sembra tener conto di entrambi i punti di vista è quella di H. C. Warren (1934), il quale considera la personalità come « l'organizzazione integrata di tutte le particolarità conoscitive, affettive, conative e fisiche che distinguono un individuo dagli altri ». Tale definizione, in cui concordano sostanzialmente Eysenck e anche R. B. Cattell, è del resto molto simile a quella proposta da C. Burt e accettata da tutti i partecipanti ad un *Symposium sulla personalità* (tra cui l'Allport stesso): « il sistema totale delle tendenze relativamente permanenti sia fisiche che mentali, che contraddistinguono un individuo e che determinano le sue reazioni caratteristiche al suo ambiente materiale e sociale » (Cfr. « British Journal of Educational Psychol. » XV, p. 107). I concetti di *organizzazione,* di *integrazione* dinamica, di *differenziazione* sembrano essere essenziali alle definizioni più comunemente ammesse.

2. PERSONALITÀ, TEMPERAMENTO E CARATTERE

I termini « temperamento » e « carattere » sono spesso usati come sino- 209
nimi di personalità, e conseguentemente la psicologia della personalità viene ridotta a caratterologia o a tipologia.

Pur connessi con quello di personalità, tali concetti non sono di per sè assimilabili ad esso. Per *temperamento* si connotano abitualmente le tendenze o *tratti costituzionali innati* e soprattutto le reazioni emotive, le qualità dell'« umore » dell'individuo, legati al dato ereditario (specie di natura fisiologica e biochimica).

Del *carattere* sono date descrizioni diverse, secondo che venga sottolineato l'aspetto morale o l'aspetto conativo della personalità; definendo il carattere come « un sistema di tendenze conative, aventi una determinata direzione » (Warren), si pone l'accento sulla forza dell'attività, sulla qualità del comportamento in quanto energico, perseverante, vivace, ecc., e non tanto sul suo valore vero o falso, buono o cattivo. Così inteso, il carattere include un certo concetto di « volontà », e potrebbe essere definito come « una disposizione psico-fisica permanente a inibire le pulsioni istintive in accordo con un principio di regolazione » (Roback, 1931), o anche « ciò che rappresenta il fondo della struttura, di fermezza, di controllo di sè, di potere d'autodeterminazione o di autonomia » (McDougall, 1933).

---

corregge così la sua definizione: « l'organizzazione dinamica nell'individuo di quei sistemi psicofisici che determinano *il comportamento e la vita conoscitiva* (*thought*) che gli sono caratteristici ». Tale precisazione supera gli inconvenienti di una definizione di personalità in termini di puro « adattamento » all'ambiente, chiarendo che comportamento e pensiero hanno funzioni positive non solo per la sopravvivenza, ma anche per lo *sviluppo* e l'espansione creativa della persona. Con ciò, Allport sembra tener conto di critiche fatte alla sua concezione di personalità, come quella, da noi avanzata, di *residuo di funzionalismo evoluzionistico,* per il quale il comportamento è concepito ancora come la funzione più positiva di espansione e di arricchimento, nell'uso di tutte le potenzialità psicofisiche, e specialmente delle capacità superiori ». Cfr. P. G. Grasso, *G. W. Allport e la psicologia della personalità,* in « Orientamenti Pedagogici », a. VI (1959), n. 4, p. 625 s.

Si può dunque concludere che il concetto di personalità è più comprensivo di quelli di temperamento e di carattere, che ne connoterebbero aspetti particolari. Di conseguenza, una psicologia della personalità, pur non rendendo ingiustificata e inutile una caratterologia e una tipologia, in certo modo le comprende e le supera.

3. CENNO SUI METODI DI RICERCA E « MISURAZIONE » DELLA PERSONALITÀ

210 Una classificazione adeguata dei metodi e delle tecniche di « misurazione » (in senso lato, non solo quantitativo) della personalità, non è così facile. Rosenzweig propone la seguente tripartizione: metodi soggettivi, oggettivi e proiettivi.[53]

Metodi *soggettivi* sarebbero quelli comprendenti tutte le forme di autodescrizione, sia a mezzo di autobiografia, autovalutazione, intervista, che a mezzo di tests di personalità « carta-matita ».

I metodi *oggettivi* includerebbero le misure delle funzioni fisiologiche, l'osservazione del comportamento in situazione di laboratorio o nella vita quotidiana, le valutazioni da parte di conoscenti e di esperti, e gli esperimenti di ogni genere.

I metodi *proiettivi* sono di tre tipi: espressivi-motorici (es. analisi del gestire e della scrittura), percettivi-strutturali (es. le « macchie » di Rorschach) e appercettivi-dinamici (es. associazione di parole, *Thematic Apperception* Test [T.A.T.], ecc.).

Allport tenta di ordinare la massa dei metodi di valutazione della personalità nello schema riportato nella fig. 20 della pag. seguente.[54]

4. PROBLEMATICA DELLA PERSONALITÀ E ORIENTAMENTI TEORICI CONTEMPORANEI

211 I fattori e le modalità dell'organizzazione della personalità, nel suo sviluppo e nei suoi dinamismi di base, sono variamente riconosciuti e accentuati dai vari autori. I principali problemi su cui si accentua attualmente l'attenzione degli studiosi della personalità sono elencati nella tavola di pagina 224 che riproduce pure un giudizio sintetico sulla valorizzazione differenziale, data da alcuni tra i più noti studiosi ai vari fattori esplicativi.[55]

---

[53] In T. G. ANDREWS (ed.), *Methods of Psychology*, New York, Wiley, 1948 (di questo ottimo volume è disponibile una traduzione in francese, presso le Presses Univ. de France, Paris, 1952).

[54] *Op. cit.* (1961), p. 399. Si veda in tale vol. (di prossima pubblicazione in edizione italiana) la spiegazione dettagliata dei vari metodi e tecniche qui classificate. Cfr. pure l'opera citata dell'Andrews.

[55] La tavola è ripresa e adattata da C. S. HALL & G. LINDZEY, *Theories of Personality*, New York, Wiley, 1957, p. 548. Tale opera panoramica (pur non completa, per mancanza di riferimenti sufficienti alla psicologia europea) è tra le più adatte a introdurre e orientare tra le teorie contemporanee della personalità.

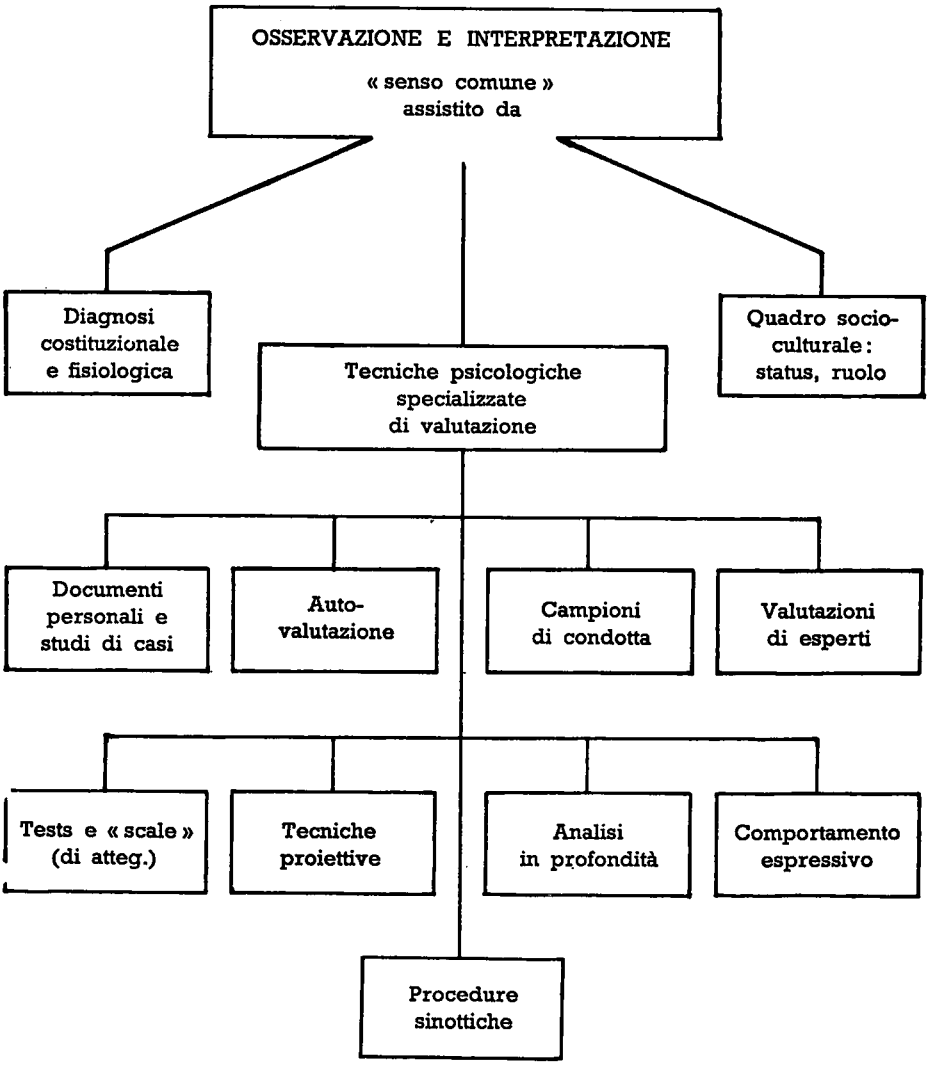

OSSERVAZIONE E INTERPRETAZIONE
« senso comune »
assistito da
Diagnosi costituzionale e fisiologica
Tecniche psicologiche specializzate di valutazione
Quadro socio-culturale: status, ruolo
Documenti personali e studi di casi
Auto-valutazione
Campioni di condotta
Valutazioni di esperti
Tests e « scale » (di atteg.)
Tecniche proiettive
Analisi in profondità
Comportamento espressivo
Procedure sinottiche

FIG. 20.

	Finalismo	Fattori inconsci	Legge dell'effetto (ricompensa)	Associazione (contiguità)	Processi d'apprendimento	Struttura della personalità	Fattori ereditari	Importanza dell'esperienza infantile	Continuità dello sviluppo	Accentuazione « organismica »	Accentuazione del « campo »	Unicità della personalità	Ambiente psicologico	Concetto dell'« io »	Fattori di appartenenza a gruppi	Scienze sociali / Biologia: Accentuazione dell'interdisciplinarità	Molteplicità di motivi
FREUD	A	A	A	M	B	A	A	A	A	M	B	M	A	M	B	A M	B
JUNG	A	A	M	B	B	A	A	M	B	A	B	M	M	M	B	A B	M
ADLER	A	M	B	B	B	M	A	A	A	M	A	A	M	A	A	M A	B
HORNEY	A	A	M	B	M	M	B	M	M	M	M	M	M	A	A	B A	B
FROMM	A	M	M	B	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	A	B A	B
SULLIVAN	A	M	M	A	M	M	M	M	A	A	A	M	A	A	A	M A	M
LEWIN	A	B	M	B	M	M	B	B	B	B	A	A	A	M	B	M A	A
ALLPORT	A	B	B	M	M	A	M	B	B	A	B	A	M	A	B	A B	A
MURRAY	A	A	M	B	B	A	M	A	A	A	A	M	A	M	M	A A	A
SHELDON	B	M	B	B	B	A	A	B	A	A	B	A	B	B	B	A B	B
EYSENCK	B	B	M	B	B	A	A	B	M	B	B	B	B	B	B	M B	B
CATTELL	M	M	A	M	A	A	A	M	M	B	B	B	M	A	M	A B	A
MILLER & DOLLARD	B	M	A	M	A	B	B	A	A	B	B	B	B	B	M	M M	M
ANGYAL	A	M	B	B	M	A	M	B	A	A	M	B	A	A	B	M B	B
GOLDSTEIN	A	B	B	B	M	B	M	B	B	A	M	B	A	A	B	A B	B
ROGERS	A	M	B	B	M	B	B	B	M	A	M	M	A	A	M	B B	B
MURPHY	A	M	A	A	A	A	A	A	A	A	A	M	M	M	A	A A	A

leggenda: A = alto (accentuato); M = moderato; B = basso (poco valutato)

Facciamo seguire un breve commento ai dati schematici della tavola:

1. Il problema del *finalismo* della personalità, e cioè la questione se l'organismo psicofisico umano sia un complesso di tendenze (istinti) e di strutture finalizzate a scopi ben precisi, sembra oggi meno centrale di quanto lo fosse trent'anni fa. Allora tale questione divideva nettamente il campo psicologico: « istintivisti » (come McDougall) e behavioristi (come Watson) la consideravano risolta. Oggi, pur potendosi affermare che alcuni psicologi (come G. Allport, Murray, Rogers) pongono ancora un forte accento sulla natura finalistica del comportamento, mentre altri (come Miller e Dollard, Sheldon, Eysenck) non credono all'importanza determinante del concetto finalistico per la spiegazione del comportamento, il problema si è sdrammatizzato. Tutti ammettono che la condotta umana è sempre *motivata* e diretta, intrinsecamente, a uno scopo. Le differenze riaffiorano solo quando si tende a precisare la natura della motivazione.

2. Le differenze tra le varie teorie della personalità permangono nette sul problema dell'importanza relativa della *motivazione cosciente e inconscia* del comportamento. Davanti all'evidenza portata dall'esperienza clinica, psicanalitica o meno, ed anche dalla sperimentazione di laboratorio, tutti concordano oggi nell'accettare la realtà e l'influenza dei fattori inconsci; ma, mentre Jung, Murray e i freudiani ortodossi li ritengono ancora abitualmente determinanti, altri — come Allport, Asch, Lewin, Goldstein, Rogers — rivalutano l'importanza, nel comportamento normale, dei fattori coscienti. I motivi coscienti, « razionali », attirano sempre più l'attenzione degli psicologi contemporanei.

3. La *legge dell'effetto,* con l'affermazione dell'importanza della « ricompensa » e del rinforzamento, in seguito a successo del comportamento, è accettata, se pur con riserve, come legge generale da quasi tutti gli psicologi della personalità. Alcuni di questi (come Allport, Angyal, Goldstein, Asch, Rogers, Lewin, Nuttin) non vogliono però attribuire alla teoria del rinforzamento il ruolo determinante, per lo sviluppo di *tutta* la personalità, che le concedono invece, ad es., Miller e Dollard.

4. Il concetto classico di *associazione,* e cioè di connessione meccanica, spaziale e temporale, tra due eventi psichici, ha perduto molto della importanza storica che aveva acquistato in psicofisiologia (specie per opera degli studi di Pavlov sul condizionamento). Tra l'altro, sembra oggi inconcepibile che l'associazione possa spiegare il comportamento, e quindi la formazione della personalità, senza ricorso ai fattori motivazionali, e cioè senza riferirsi primariamente al mondo affettivo e tendenziale della persona.

5. Non sembra oggi essenziale, per una descrizione della personalità, una teoria dettagliata dei *processi di apprendimento* (quale è proposta ad es. da Miller e Dollard). Alcuni psicologi della personalità, come Sheldon, Jung, Rogers, non si sono mai interessati direttamente di tali processi, mentre altri si sono accontentati di spiegare lo sviluppo in termini generali (come maturazione, individuazione, integrazione, identificazione, auto-attualizzazione, ecc.). La grande maggioranza dei teorici della personalità si sono invece interessati di più dei prodotti del processo di apprendimento, e cioè di quanto risulta dal processo di sviluppo e forma la *struttura* della personalità.

6. Motivo di differenziazione fra i teorici della personalità resta ancora l'importanza più o meno grande accordata ai *fattori ereditari* come determinanti del comportamento. Semplificando, si potrebbe dire che gli psicologi di origine o di formazione europea (Freud, Jung, Eysenck, Cattell ...) o influenzati dalla psicologia europea (come Murray, Allport, Asch, Murphy ...) sono convinti della centralità dei fattori genetici, mentre altri (come Fromm, Horney, Rogers, Lewin, Sullivan) sembrano rappresentare meglio la tendenza americana a porre in second'ordine l'eredità per valutare soprattutto l'influenza dell'*ambiente,* specie sociale, sulla struttura e lo sviluppo della personalità.[56]

7. Una chiara differenza tra due correnti di psicologia della personalità si nota a proposito dell'*influenza dei primi anni di vita* su tutto lo sviluppo della persona. Mentre Murray, Sullivan e anche Miller e Dollard concordano con Freud nel sottolineare il significato determinante dei primi eventi della vita personale, Allport, Rogers, Sheldon, Eysenck e altri appoggiano la posizione di Lewin che pone in rilievo soprattutto l'importanza delle esperienze *attuali* e delle *intenzioni* o aspettative per il futuro. Salvo casi speciali, la spiegazione del comportamento attuale si trova — secondo questi psicologi — nel presente, e non tanto nel passato del soggetto. Atteggiamenti, ideali, disposizioni, intenzioni « contemporanee » della persona sono fattori abitualmente sufficienti a chiarire il suo orientamento nell'azione, anche se la conoscenza delle esperienze passate e delle tendenze originarie inconscie possa sovente essere utile per chiarire certi aspetti della condotta. Connessa con tale questione, vi è quella della *continuità dello sviluppo*: se cioè tra comportamento infantile e comportamento adulto vi sia un rapporto di tale dipendenza, che l'uno possa dirsi la continuazione e il sistematico sviluppo dell'altro. Mentre Freud, Miller e Dollard e anche, in un certo senso, Adler, Murphy e Sullivan non ammettono soluzione di continuità tra le due fasi dello sviluppo personale, Allport, Rogers e anche Jung sottolineano piuttosto le differenze e la relativa indipendenza tra personalità infantile e personalità adulta. Questi ultimi non ammettono che la personalità dell'adulto maturo possa spiegarsi con gli stessi principi utili per la spiegazione dell'infanzia. Soprattutto sul piano della motivazione, la personalità psichicamente sviluppata si caratterizza in modo inequivocabilmente diverso: i bisogni biologici dominanti nei primi anni di vita, vengono integrati e anche largamente sostituiti da un complesso di motivi e interessi « culturali » o chiaramente « spirituali ».

8. Un accordo quasi completo si ha tra gli psicologi della personalità a proposito della importanza e della necessità di studiare lo psichismo umano nella sua *totalità* e sistematica organicità. Questa tendenza « olistica » o « organismica » a considerare l'individuo come un'unità strutturale e funzionale, caratterizza anche buona parte della psicologia contemporanea europea.[57]

---

[56] Non mancano però coloro che tendono a interpretare anche la teoria freudiana dell'*identificazione* come un'affermazione della centralità dei fattori sociali per la costruzione della personalità. Questa dipenderebbe infatti essenzialmente dall'*internalizzazione della funzione* o ruolo parentale, col suo patrimonio culturale di norme sociali (cfr. T. PARSONS & R. F. BALES, *Family: Socialization and Interaction Process,* Glencoe, The Free Press 1955, p. 93).

[57] Ciò risulta chiaramente dall'opera panoramica *Perspectives in Personality Theory* (a cura di H. P. DAVID, H. Von BRAKEN, New York, Basic Books, 1957), dov'è fatta maggior giusti-

9. L'importanza del « campo », ossia della *situazione* nella quale il comportamento personale ha luogo, è stata affermata da molti psicologi della personalità, ma è soprattutto Lewin e la sua scuola che ne han fatto oggetto di analisi sistematica e dettagliata. Una impostazione similare del probelma dei rapporti tra personalità e situazione ambientale si ha in J. Nuttin, il quale con la sua « teoria relazionale dei bisogni » tende a considerare l'individuo come unità « organismo-ambiente » e i bisogni come espressione di uno stato particolare del rapporto « io-mondo ».[58]

10. Considerare la personalità come un tutto integrato significa pure, per buona parte degli psicologi di cui sopra, porre l'accento sull'*unicità* dell'individuo, sul fatto cioè che ogni comportamento è distintivo della persona e non può quindi essere spiegato solo con riferimento a leggi psicologiche generali (metodo nomotetico), ma dev'essere considerato ogni volta come un caso speciale e individuale, relativamente « incomparabile » (metodo idiografico). Adler, Fromm, Lewin, Murphy, Murray concordano in ciò (contro Eysenck, Coutu e i neobehavioristi) con Allport, che si può qualificare il più appassionato assertore, sul piano psicologico, della *individualità.*

11. Il concetto di *Io* (Ego, Self) e di « funzioni dell'Io » è ormai entrato come parte essenziale di varie teorie della personalità, anche se in forme e con significati molto diversi. Questa rivalutazione dell'Io, anche se in termini differenti da quelli della psicologia filosofica tradizionale e della psicologia di W. James, è interessante e promettente non solo sul piano della teoria, ma anche su quello della applicazione clinica: la psicoterapia di C. Rogers, « centrata-sul-soggetto », ne è una prova.

12. L'importanza dell'*ambiente psicologico,* e cioè del mondo della esperienza soggettiva (fenomenologica), in contrapposizione a quello della realtà fisica, è riconosciuta da quasi tutti i teorici della personalità ed è forse anche troppo valutata — nel gioco dei fattori influenti sul comportamento — da alcuni psicologi (come Lewin e Rogers). Sull'influenza dell'ambiente *sociale* — e specialmente dei fattori di appartenenza a gruppi — hanno invece insistito gli psicologi più sensibili ai dati sociologici e antropologici (come Fromm, Miller e Dollard, Murphy, Murray, Sullivan e anche Adler e Lewin). Questi sono pure favorevoli a una *interpretazione interdisciplinare* della personalità: sono cioè convinti che non è possibile una completa spiegazione della personalità senza riferirsi ai dati delle scienze sociali (mentre altri, come Allport, Freud, Goldstein, Jung, Sheldon e — da noi — Pende e Gemelli, insistono di più, o anche esclusivamente, sulla necessità del raccordo con le scienze biologiche).

Si potrà così constatare che, nonostante le differenze notevoli che ancora permangono tra le varie teorie, la psicologia contemporanea della personalità si va orientando verso una sintesi. I contrasti che, nelle prime decadi del secolo, divide- 212

---

zia a certe correnti lasciate in ombra dall'opera di Hall e Lindzey. Si veda, ad es., quanto ivi è detto, se pur in modo troppo approssimativo, a proposito della psicologia di A. Gemelli, al cap. V (cfr. pure il volume *Catholics in Psychology: a Historical Survey,* by A. Misiak & W. M. Standt, New York, McGraw-Hill, 1954).

[58] Cfr. NUTTIN J., « Personality Dynamics » in *Perspectives in Personality Theory,* pp. 183-196. Si veda pure pp. 282-288 dell'op. cit. *Psicanalisi e Personalità.*

vano aspramente gli psicologi su quasi tutti i problemi della personalità, si vanno attenuando in seguito al moltiplicarsi delle ricerche e della comprensione fra i vari gruppi. Soprattutto tra « clinici » e « sperimentatori » si è operato un sincero ravvicinamento, con vantaggio incalcolabile sia sul piano metodologico che su quello « ideologico ». Non devono meravigliare le differenze che ancora permangono, poichè sono segno, più che altro, del ritardo nella ricerca positiva e quindi del prevalere ancora di molteplici punti di vista empirici o aprioristici, che la sperimentazione gradualmente ridurrà.

5. LE PRINCIPALI TEORIE SULLA STRUTTURA DELLA PERSONALITÀ

Sebbene sia vero che molti metodi di ricerca sono legati a determinati presupposti teorici, è tuttavia possibile scindere metodo da teoria nel campo della personalità: i dati validi attinti con qualunque metodo valido, possono essere integrati nel quadro di teorie differenti.

La notevole varietà di teorie sulla personalità si può ridurre a quattro categorie: 1) Psicologie del profondo; 2) Personologie del cosciente; 3) Modelli fattoriali; 4) Teorie sintetiche.

a) *Psicologie del profondo. La Psicanalisi freudiana.*

213 È caratteristica del movimento della « psicologia del profondo » (comprendente, oltre la Psicanalisi, parecchie altre teorie e terapie che intendono valorizzare gli strati più « basici », « primari » e « oscuri » della personalità), l'insistenza sull'importanza dei fattori inconsci nella struttura e nello sviluppo della persona.

A titolo d'esempio, presentiamo schematicamente alcuni elementi della più famosa e influente teoria dinamica della personalità: quella psicanalitica di Freud.

La Psicanalisi è un *metodo terapeutico* (uno dei tanti, sicuramente valido in alcuni casi specifici, specie di nevrosi gravi), una *filosofia* dell'uomo e della cultura (discutibile in alcuni punti, certamente errata in molti altri, specie per il suo orientamento materialistico) ed anche una *dottrina psicologica della personalità.*

Partendo soprattutto da dati di esperienza clinica, Freud sostiene che la personalità umana è costituita dai seguenti processi e strutture:

Processi psichici *coscienti*			1	EGO	accessibili all'evocazione volontaria
Processi psichici *non-coscienti*	preconsci		2	EGO	accessibili all'evocazione volontaria
	inconsci	« rimoventi »	3	SUPEREGO	non accessibili all'evocazione volontaria
	inconsci	« rimossi »	4	ID (Sè)	non accessibili all'evocazione volontaria

Graficamente, tale struttura potrebbe rappresentarsi così:

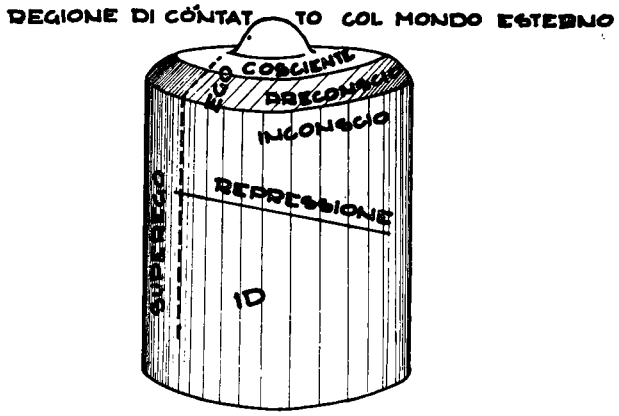


FIG. 21.
La struttura della personalità secondo Freud.

Struttura di base della personalità è l'ID o il Sè istintivo e inconscio, complesso 214
delle energie biologiche, soprattutto di natura sessuale e aggressiva, sostrato dinamico di ogni reazione, ragione ultima e sotterranea di ogni condotta.

L'EGO rappresenta la parte cosciente e preconscia della personalità. Non ha però funzione autonoma e veramente costruttiva, ma solo piuttosto negativa, di difesa dell'ID dall'urto cieco contro la realtà. È la parte meno studiata e più difficile a spiegare da parte di Freud, il quale nelle ultime opere sembra darle un'importanza nuova e non puramente difensiva o protettiva (quasi solo « il periscopio dell'ID »), ma senza riuscire, di fatto, a trasformare la sua « psicologia della libido » in una autentica « psicologia dell'Io ».

Il SUPEREGO rappresenta la « censura », il « filo spinato » dell'istinto, in nome delle esigenze dell'ambiente sociale. In gran parte inconscio e formato dagli imperativi parentali « interiorizzati » vitalmente nei primissimi anni di vita, esso è come il censore rigido e inflessibile che respinge (« rimuove ») nell'inconscio gli impulsi primari, impedendo loro ogni manifestazione socialmente inaccettabile.

La Psicologia scientifica, a mezzo di precise esperienze, ha oggi confermata 215
la validità di una parte dell'apporto psicanalitico a una concezione psicologica della personalità (soprattutto assimilando alcuni dei principi psicanalitici sulla dinamica della motivazione inconscia, sui meccanismi di difesa e di integrazione della personalità, ecc.).[59]

---

[59] Per una discussione critica della psicanalisi, si veda, oltre il vol. già citato di G. NUTTIN, *Psicanalisi e Personalità*, l'art. dello stesso A. su « Freud » in « Orientamenti Pedagogici », a. III, pp. 699-715, e l'opera classica citata di R. DALBIEZ, *La Méthode psychanalytique et la doctrine freudienne.*

Quello che non può essere accettato, oltre l'impostazione generale « biologistica », è la *sfiducia di fondo nella ragione* non puramente razionalizzante, che — tra l'altro — ha portato a postulare una concezione negativa della società, come « controllo » dell'istinto irrazionale, e delle attività umane superiori, come risultanti da pura « rimozione » e « sublimazione » di impulsi biologici.

La corrente psicanalitica non ortodossa (sulla linea di Karen Horney, Fromm, Sullivan ...), ha tentato di salvare la teoria freudiana dalle evidenti incongruenze che la compromettono, togliendo importanza all'aspetto istintivistico (e sessuale) dei fattori di formazione della personalità, e rinforzando il ruolo dei fattori sociali. Ma tale processo di « dibiologizzazione » della psicanalisi non sembra destinato a far uscire questa dalle sue difficoltà, finchè non sia portato a termine il processo parallelo di « autonomizzazione » dell'Ego, che Freud stesso aveva iniziato. La condotta *umana* non può trovare la sua completa spiegazione psicologica che nella natura *razionale* dell'uomo (non separata dalle sue basi irrazionali, ma da queste distinta), al di là di ogni determinismo biologico o sociale.

b) *Personologie del cosciente.*

216 Senza entrare sempre in aperta polemica con la Psicanalisi, si è fatta strada una concezione che tende ad attribuire ai fattori conoscitivi e coscienti un rilievo maggiore che alle tendenze inconscie.

Confluiscono a rafforzare tale teoria, caratterizzatasi, in psicologia generale, come « cognitiva », studiosi di diversa derivazione teorica, come i gestaltisti, i discepoli di K. Lewin, i fenomenologi e gli psicologi « personalisti » (specie cattolici), e anche un gruppo di neo-behavioristi che ritengono necessaria una revisione dell'« elementarismo » watsoniano e un'apertura alla considerazione degli aspetti « molari » dell'esperienza individuale e sociale. I nomi più noti sono: W. Stern, G. Allport, Tolman, Lewin, Goldstein, Wertheimer, McLeod, Asch, Krech, Crutchfield, Bruner, Maslow, Snygg e Combs, Buytendijk, Arnold, Nuttin ...

Tra i fenomenologi, che si ispirano ancora alla psicologia del profondo, pur valorizzando grandemente gli aspetti cognitivi e creativi della personalità, anche nella pratica terapeutica, vi è Carlo Rogers.[60]

c) *Modelli fattoriali.*

217 Un numero crescente di autori usano prevalentemente le tecniche fattoriali nelle loro ricerche sulla personalità. Tra essi, vanno citati: Guilford, Cattel, Osgood, Vernon...[61]

---

[60] Cfr. A. Ronco, *Considerazioni sopra una teoria fenomenologica della personalità*, in « Salesianum », a. XXII (1960), n. 2, pp. 326-354. Si veda pure C. R. Rogers, *Some observations on the organization of personality*, in « Amer. Psychologist », 1947, 2, pp. 358-368.

[61] Cfr. J. P. Guilford, *Psychometric Methods*, New York, McGraw-Hill, 1954; P. E. Vernon, *Personality Tests and Assessment*, London, Methuen, 1953; R. B. Cattell, *Personality and Motivation: Structure and Measurement*, Yonkers, N. Y., World Book, 1957. Di un vo-

Essi traducono la gerarchia di *fattori,* rivelati dall'analisi matematica, in una gerarchia di fatti psichici, più o meno centrali, di natura cognitiva, tendenziale, fisiologica, ecc.

Per maggiori particolari sulla strutturazione dei tratti e dei fattori, si veda la trattazione dedicata alla psicologia differenziale.

d) *Teorie sintetiche.*

Le teorie finora recensite sono più immediatamente legate a singoli me- 218
todi di ricerca. Altre teorie ripetono la loro origine da principi più vasti e più aderenti alla totalità della fenomenologia della personalità.[62]

I principi a cui queste teorie si richiamano sono sovente d'indole filosofica. Ciò significa, da un lato che i metodi scientifici di ricerca non sono ancora così sviluppati da permettere un'analisi integrale della realtà psicologica della persona, e dall'altra che questa può essere « spiegata » nella sua completezza solo con un *rinvio* a valutazioni di natura filosofica (senza che perciò si debba ritenere che la spiegazione scientifica, pur limitata, perda di validità, quando è condotta con serietà di metodo e di elaborazione concettuale).

La condotta totale della persona è l'espressione dell'*essere* della persona: non si può quindi comprenderla esaustivamente che in rapporto alla sostanzialità del soggetto agente. Ciò equivale a dire che la psicologia positiva, a livello della personalità « totale », chiede di essere integrata in una metafisica.

6. LA PSICOLOGIA DELLA PERSONALITÀ DI G. W. ALLPORT [63]

Dato l'interesse e la sostanziale validità che attribuiamo alla psicologia 219
della personalità di G. W. Allport, ne presenteremo qui in modo più dettagliato alcuni aspetti caratteristici (che sono, però, in parte comuni ad altri psicologi « cognitivisti » come Maslow, McClelland, Asch, ecc.).

a) *La personalità come organizzazione di tratti.*

La psicologia di Allport è stata caratterizzata come « psicologia dei tratti ». La personalità è, per lui, un'organizzazione di tratti, e cioè di *tendenze o predisposizioni a rispondere agli stimoli in un dato modo.* I tratti sono « gli elementi di base dell'organizzazione psicologica ».

---

lume di sintesi di tale A. sulla personalità è stata curata la traduzione francese, presso le P.U.F., Paris, 1956.

[62] Cfr. art. cit. di A. Ronco. Sono su questa linea di una personologia sintetico-filosofica alcuni rappresentanti della psicologia tedesca attuale, come Lersch, Thomae, Remplain... (si veda il vol. IV dell'*Handbuch der Psychologie*).

[63] Per una bibliografia completa su Allport, e un giudizio critico sulla sua psicologia, si veda: P. G. Grasso, *Gordon W. Allport e la psicologia della personalità,* in « Orientamenti Pedagogici », a. VI (1959), n. 4, pp. 605-634. Alla bibliografia bisogna ora aggiungere il nuovo volume: *Pattern and Growth in Personality* (New York, Holt, Rinehart & Winston, 1961), prossimamente tradotto in italiano.

Allport ha il merito di aver fatto accettare nella discussione psicologica, non solo il concetto di *tratto,* ma anche quello, centralissimo specialmente in psicologia sociale, di *atteggiamento* (« *attitude* »). Tra atteggiamento e tratto la distinzione non è facile: entrambi, per Allport, sono predisposizioni a reagire in modo caratteristico, organizzate in maniera unica per ogni individuo.

Benchè Allport insista molto sull'unicità di ogni tratto, sul fatto cioè che la struttura e l'organizzazione dei tratti varia da individuo a individuo, ammette tuttavia che fra i tratti di parecchi individui vi possano essere delle grossolane somiglianze, per cui sia possibile comparare in qualche modo il comportamento di vari individui e parlare di *tipi.* Distingue perciò fra tratti *individuali* e tratti *comuni,* fra tratti *fondamentali,* tratti *centrali* e tratti *secondari,* e cioè tra predisposizioni più o meno generalizzate per un dato comportamento.

Altro concetto caro a Allport è quello di *intenzione,* che gli serve a connotare quello che l'individuo tende a fare per il futuro. La conoscenza delle speranze, dei desideri, delle aspirazioni, delle aspettative e previsioni della persona è, secondo Allport, di primaria importanza per la comprensione del comportamento attuale.[64]

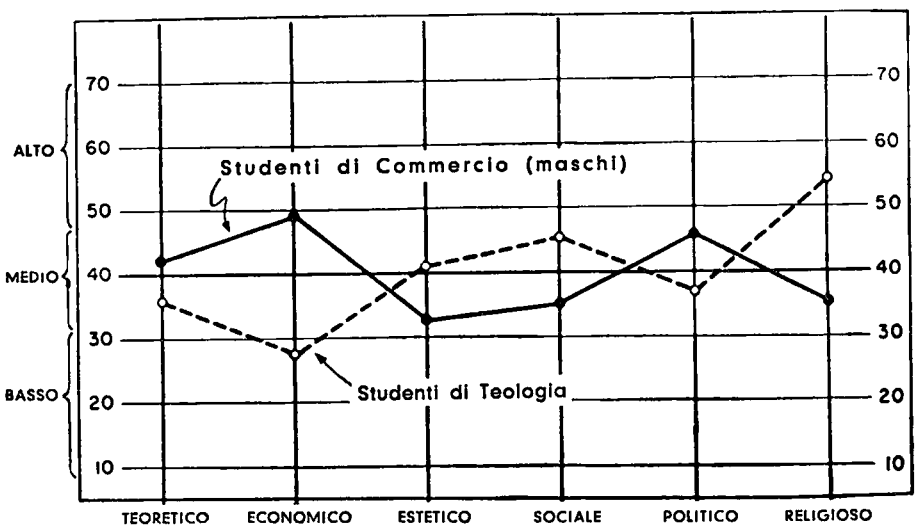


FIG. 22.

Risultato di una ricerca sui valori personali (secondo la tipologia di Spranger) in due gruppi diversi di soggetti: studenti di scienze commerciali e studenti di teologia (protestanti). (Il questionario usato è quello intitolato Studio dei valori, *costruito da Allport e Vernon e revisionato da Lindzey. Cfr.* G. W. ALLPORT, P. E. VERNON and G. LINDZEY, A Study of values: a scale for measuring the dominant interests in personality. *Houghton Mifflin, Boston 1951*).

---

64 In ciò Allport rivela una forte somiglianza con alcune idee di Adler e di Jung, ed inoltre egli stesso si richiama alla dottrina dell'intenzione di S. Tommaso d'Aquino (*Becoming: Basic Considerations for a Psychology of Personality,* New Haven, Conn., Yale Univ. Press, 1955,

b) *Si può affermare la realtà psicologica di un « Io »?*

Tratti, atteggiamenti, attitudini, intenzioni, interessi, motivi, abiti... sono organizzati in maniera caratteristica in ogni persona e, nell'adulto giunto a maturità, sono integrati in modo da assicurare una relativa coerenza nel comportamento.

Ci si può chiedere: questa consistenza e integrazione della personalità esige, come supporto psicologico, un « Io » o un « Sè », e cioè un'entità o un « agente » distinto dal complesso della personalità, principio soggiacente e unificante di ogni attività? Allport, nelle opere più recenti, risponde:

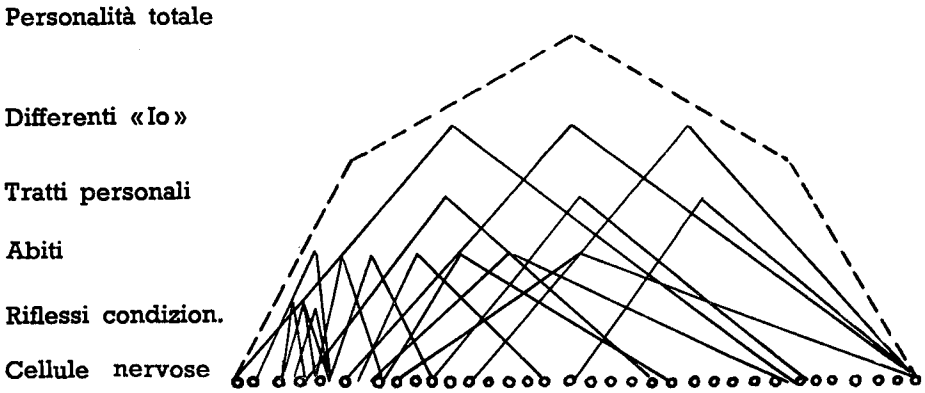


FIG. 23.

Elementi dell'organizzazione della personalità, sec. Allport

La nostra risposta non può essere categorica, poichè tutto dipende dall'uso particolare di « Sè » (o Io) che si propone. Certo, tutti i legittimi fenomeni che sono stati e possono essere ascritti al Sè o all'Io devono essere ammessi come dati indispensabili a una psicologia del divenire umano ... Ma allo stesso tempo, c'è un reale pericolo: che un *homunculus* si insinui nella nostra psicologia della personalità e si creda che esso risolva tutti i nostri problemi, mentre in realtà non ne risolve nessuno ... La nostra posizione è la seguente: tutte le funzioni comunemente attribuite al Sè o all'Io devono essere ammesse come dati nello studio scientifico della personalità. Queste funzioni non sono, tuttavia, coestensive con la personalità come un tutto. Sono piuttosto speciali aspetti della personalità, connotanti il calore, l'unità, il

---

p. 13). Sul piano metodologico, la convinzione dell'importanza di questa proiezione nel futuro, per la spiegazione anche del comportamento attuale, ha portato Allport a concepire e a saggiare speciali questionari, come un tipo di « Autobiografia fino al 2000 » usato in una ricerca interculturale tra i giovani (v. G. W. ALLPORT & J. M. GILLESPIE, *Youth's Outlook to the Future.* New York, Doubleday & Co., 1955).

senso di personale importanza. In questa esposizione, io le ho chiamate funzioni del *proprium* (*propriate functions*).[65]

c) *L'autonomia funzionale dei motivi.*

221 Il problema della motivazione è centrale in ogni teoria della personalità. Allport afferma che la motivazione dell'uomo adulto è irriducibile a quella biologica dei primi anni dello sviluppo: certi interessi e certi comportamenti sono indipendenti dai bisogni « vegetativi » e dall'influenza delle prime esperienze infantili. Egli propone un nuovo principio per spiegare la motivazione della personalità normale matura: quello dell'*autonomia funzionale* dei motivi.

Questo concetto, il più caratteristico e il più discusso tra quelli proposti da Allport, poggia sul fatto che una data attività o forma di comportamento — anche se iniziata in forza di una tendenza biologica — può, ad un certo momento, diventare un obiettivo in se stessa, un valore inteso per se stesso, indipendentemente dalla piattaforma dei bisogni « primari » innati. Nella esemplificazione di Allport:

Un ex-marinaio ha ancora passione per il mare ... Ora, il marinaio può aver appreso all'inizio incidentalmente ad amare il mare, quando era nella necessità di guadagnarsi da vivere. Il mare era soltanto uno stimolo condizionato associato con la soddisfazione del suo « bisogno di cibo ». Ma ora l'ex-marinaio è forse un ricco banchiere; il motivo originale non esiste più; eppure la passione per il mare persiste immutata, può anzi crescere d'intensità col diventare sempre più remota dal primitivo « bisogno di cibo » ... In tutti questi esempi, una qualche nuova funzione emerge come unità strutturata indipendentemente dalle precedenti funzioni.[66]

222 Allport stesso ammette la connessione della sua dottrina dell'autonomia funzionale con altre formulazioni, come quella di Woodworth: « i meccanismi possono diventare tendenze »,[67] o quella di Stern: « i fenomotivi possono diventare genomotivi »,[68] o quella di Tolman: « gli oggetti-strumenti possono diventare autonomi (e diventare, essi stessi, fini) ».[69] A sostegno del principio, Allport porta tutta una serie di osservazioni tratte da vari settori della ri-

---

[65] *Becoming*, pp. 54-55. Rinviamo alla trattazione fatta da Allport in tale volume, e anche al suo art. « The Ego in contemporary Psychology » (*Psychol. Review*, 50 (1943), 451-78), per una chiarificazione di questa importante questione, che è rimasta cruciale da James a oggi. Essa è particolarmente delicata per le complicazioni filosofiche che comporta. Allport ne è cosciente, ma crede non sia possibile, nè necessario, *in psicologia*, postulare un concetto trans-psicologico di Io. Ritiene però « pienamente concepibile, anzi probabile, che una sana filosofia e teologia della persona possano logicamente richiedere il concetto di « Sè » per indicare le considerazioni di valore e che tale concetto sia ontologicamente rilevante per un sistema teorico » (*Becoming*, p. 62). Cfr. pure art. cit. di A. Ronco.

[66] *Personality*, p. 196 e ss.

[67] R. S. Woodworth, *Dynamic Psychology*. New York, Columbia Univ. Press 1918.

[68] W. Stern, *Allgemeine Psychologie auf personalistischer Grundlage*. The Hague, Nijhoff 1955.

[69] E. C. Tolman, *Psychology versus immediate experience*, « Phil. Sci. », (1935), 2, 356-380.

cerca psicologica e, a conclusione della sua difesa, riassume così il significato e il valore della sua dottrina sulla motivazione:

Il principio dell'autonomia funzionale sostiene *a*) che ... i motivi sono contemporanei, che tutto ciò che spinge all'azione *deve farlo ora, hic et nunc; b*) che il carattere dei motivi si altera così radicalmente dall'infanzia all'età matura che, a proposito dei motivi dell'adulto possiamo dire che essi *soppiantano* i motivi dell'infanzia; *c*) che la maturità della personalità è misurata dal grado di autonomia funzionale che i suoi motivi hanno realizzato; e benchè in ogni personalità vi siano degli arcaismi (infantilismi, regressioni, risposte-riflessi), tuttavia l'individuo educato e socializzato dimostra maturità nella misura in cui ha saputo superare le forme primitive di motivazione; *d*) che le vicende diverse dell'apprendimento (che riflettono l'ancor più differenziata influenza ambientale), agendo su temperamenti e abilità differenti, creano motivi individualizzati. La struttura dinamica di ogni personalità è unica, benchè somiglianze dovute alla specie, alla cultura, al grado di sviluppo, al clima, possano produrre certe rassomiglianze che giustificano — per il tanto che si considerino come delle approssimazioni — l'uso di dimensioni universali per confrontare tra loro individui diversi riferendosi a una norma, o per costruire « tipi » adeguati ... Benchè non neghiamo la possibile esistenza di istinti nell'infanzia — o anche la persistenza di forme istintive (o riflesse) di attività lungo tutto il corso della vita, il principio dell'autonomia funzionale considera la personalità *sviluppata* come un fenomeno essenzialmente post-istintivo.[70]

Difendendo strenuamente il principio dell'autonomia funzionale, Allport si pone in polemica con gran parte della psicologia contemporanea di tendenza biologistica (sia di tipo freudiano, sia di tipo behavioristico). Non vi è da meravigliarsi, quindi, che la sua concezione sulla motivazione sia discussa e criticata da parecchi degli psicologi della personalità che lo seguirono.[71]

Il ricorso ad una « psicologia dell'Io » — più frequente e più sfumato nelle ultime opere — dovrebbe neutralizzare parte delle difficoltà sollevate (che non dipendano dai preconcetti biologistici e materialistici degli obiettanti). Una delle critiche più pertinenti — e che una più approfondita riflessione sull'Io o « proprium », come meccanismo di autonomizzazione dei motivi può ridurre — ci sembra quella di S. E. Asch: « La formulazione di Allport è identica, fino ad un certo punto, alla dottrina dei motivi derivati: essa formula l'ipotesi di un agganciamento delle rea-

[70] *Motivation in personality: reply to Mr. Bertocci,* in « Psychol. Rev. » (1940) 47, 545.

[71] Benchè studi susseguenti alla pubblicazione di *Personality* — come quelli di E. E. Anderson (1941) sulla « esteriorizzazione » delle tendenze, di H. Selye (1952) sulla « sindrome di adattamento », ecc. — sembrino suffragare con altre prove sperimentali la teoria di Allport, la discussione continua. Per un inquadramento della posizione di Allport nel complesso della « teoria cognitiva » — in cui più logicamente trova posto — vedi SCHEERER M., « Cognitive Theory » in *Handbook of Social Psychology,* ed. da G. Lindzey (Cambridge, Mass., Addison-Wesley 1954), vol. I, pp. 91-142 (riferimento all'autonomia funzionale a pp. 120-121). Ma soprattutto si consulti il cap. 7° dell'opera cit. di HALL e LINDZEY, *Theories of Personality,* dedicato alla « Psicologia dell'Individuale di Allport », che rimane lo studio migliore (a giudizio di Allport stesso).

zioni agli oggetti in forza del loro collegamento con motivi già esistenti e, susseguentemente, di un processo di sganciamento. Ma occorre chiederci: un motivo ha proprio bisogno di sorgere, inizialmente, soltanto come mezzo per un motivo già determinato? Quali condizioni fanno sì che delle azioni funzionanti inizialmente soltanto come mezzi, divengano o non riescano a divenire autonome? Noi abbiamo cercato di dimostrare come i motivi nuovi non abbiano bisogno di passare attraverso ad uno stadio di iniziale dipendenza prima di poter raggiungere l'autonomia. Vi sono dei fatti che risvegliano l'interesse dal primo momento che li vediamo: ciò si può osservare spesso nelle prime reazioni delle persone alla musica, a forme di danza o alla pittura... Se ciò è vero, non vi è ragione perchè l'interesse o il movente *divengano* autonomi: possono esserlo già fin dall'inizio ».[72]

d) *Lo sviluppo della personalità e concetto di maturità psichica.*

223 Se la personalità è un'organizzazione dinamica di tratti e di tendenze, il suo sviluppo consisterà in un passaggio graduale dalla disorganizzazione psicologica, caratteristica dei primi anni di vita, all'integrazione e alla coerenza dell'età matura.

È proprio di Allport — in linea col principio dell'autonomia funzionale — porre una differenza, non solo quantitativa ma qualitativa, profonda tra infanzia e età adulta. Per Allport, l'infante, alla nascita, non ha veramente — in senso psicologico — una personalità: è una creatura dell'eredità, retta da bisogni biologici primordiali, con un comportamento di puri riflessi. Lo sviluppo verso la personalità normale si realizza in forza di vari meccanismi psichici, come la differenziazione, l'integrazione, la maturazione, l'imitazione, l'autonomia funzionale e l'apprendimento.

L'autonomia funzionale dovrebbe essere il principio decisivo per la spiegazione del passaggio dalla fase biologica dell'infanzia alla fase psicologico-spirituale della maturità. Tale maturità è un ideale da pochi raggiunto. Tuttavia, una misura della normalità e della maturità della persona si può indurre dalla sua capacità di dominare la motivazione inconscia e infantile con un comportamento abitualmente *razionale*. Nell'opera sulla « Personalità » del 1937, Allport stabiliva tre criteri per riconoscere una personalità psicologicamente sana e matura: [73]

---

[72] ASCH, S. E., *Psicologia Sociale*. Torino. S. E. I. 1958, pp. 400-401.

[73] Cfr. cap. 7° di *Personality*... e tutto il cap. 12° di *Pattern and Growth*... In tale cap., Allport s'introduce presentando diverse descrizioni della personalità sana e matura, elaborate da vari Autori. Così, per M. Jahoda (Toward a social psychology of mental health. In *Symposium on the healthy personality*, New York, Josiah Macy Jr. Foundation, 1950), « la personalità sana è quella *capace di padroneggiare il proprio ambiente circostante*, dimostra una certa *unità* personale, ed è *capace di percepire il mondo e se stesso in modo corretto* »; per F. Barron (Personal soundness in university graduate students. *Publications in personality assessment and Research*, n. 1. Berkeley, Univ. of California Press, 1954), la personalità sana e matura dimostra 1) capacità di organizzare con efficienza il lavoro in vista degli scopi prefissi, 2) una percezione esatta della realtà, 3) carattere e integrità morali, 4) adattamento interpersonale e intra-

1. L'estensione dell'Io (*Ego-extension*): la capacità cioè di interessarsi di qual- 224
cosa al di là del proprio corpo e di quanto uno possiede di materiale; la tendenza a dedicarsi a una grande varietà di interessi, unita a una certa facilità a proiettarsi nel futuro, con la speranza e con la previsione.

2. L'oggettivazione dell'Io (*Ego-objectivation*): l'abilità cioè a giudicare obiettivamente la propria esperienza affettiva attuale, in riferimento a quella passata e a quella « ideale ». Ciò comporta un potere di intuizione (*insight*) o di conoscenza realistica e immediata di se stessi, e una capacità di *umorismo,* e cioè di serena giudicazione della propria e altrui realtà, nei suoi aspetti di positività, ma anche di incongruenza e assurdità.

3. Una unitaria filosofia di vita, di tipo religioso o meno, capace di dare un significato all'esistenza e di impegnare responsabilmente nell'azione.

A questi tre criteri, Allport in uno studio recente ne aggiunge altri tre:

4. La capacità di un caldo e profondo rapporto verso se stessi e verso gli altri.

5. Il possesso di abilità realistiche e di cognizioni pratiche che renda facile la soluzione dei problemi concreti della vita.

6. Un compassionevole riguardo per ogni creatura vivente, che comporta il rispetto per ogni persona nella sua individualità e una disposizione a partecipare alle comuni attività che tendono a far progredire l'umanità.

7. PER UNO SVILUPPO ARMONICO DELLA PERSONALITÀ

Struttura della personalità e modalità del suo sviluppo sono intimamente 225
legate. Offriremo, concludendo, alcuni elementi interessanti la dinamica di un armonico sviluppo personale, partendo dai dati di una « personologia spiritualistica ».

1. « È un fatto capitale che non si può considerare il dinamismo psichico dell'uomo come un vettore *unico,* che segue una direzione determinata: *la struttura dinamica della personalità è caratterizzata da conflitti e tensioni interiori* ».[74]

---

personale; per A. H. Maslow (*Motivation and Personality*. New York, Harper, 1954), attributi della personalità matura sono: 1) la percezione efficiente della realtà e rapporti ottimali con essa; 2) accettazione di sè, degli altri, della natura; 3) spontaneità; 4) capacità di centrare i problemi; 5) distacco e autosufficienza; 6) indipendenza dalla cultura ambientale; 7) continuata freschezza di giudizio; 8) orizzonti illimitati; 9) sensibilità sociale; 10) rapporti sociali profondi se pur selettivi; 11) carattere di tipo democratico; 12) sicurezza di giudizio morale; 13) senso non ostile di umorismo; 14) creatività. Allport, nell'illustrare i criteri di maturità, si distingue anche nel valorizzare il sentimento religioso come massima forza unificante e integrante (ultima *op. cit.,* pp. 300-304).

[74] NUTTIN G., *Psicanalisi e Personalità,* p. 223. A questo A. soprattutto c'ispireremo per quanto seguirà. Si veda, anche, sulla stessa linea d'ispirazione « spiritualistica » e tomistica, M. B. ARNOLD & J. A. GRASSON, *The Human Person. An Approach to an Integral Theory of Personality.* New York, Ronald Press, 1954. Inoltre dello stesso Nuttin, *Personality Dynamics,* in « Perspectives in Personality Theory » e le conclusioni di *Tâche, réussite et échec* (presto disponibile in italiano, presso il PAS Verlag, Zürich).

La personalità non si sviluppa in modo incontrastato, ma attraverso la graduale e sempre più completa integrazione di forze antagoniste. È la traduzione psicologica dell'affermazione biblica: « è battaglia la vita dell'uomo sulla terra », e delle intuizioni religiose paoline sulle « due leggi » che dividono lo spirito umano, sulla lotta tra « uomo vecchio » e « uomo nuovo » (e qui la ragione teologica portata a spiegazione adeguata di tale conflitto integra, su di un altro piano, il dato psicologico).

Questo conflitto interiore è caratteristico dell'uomo: l'animale non ha veri conflitti, perchè segue sempre la linea del bisogno più forte. L'uomo, perchè capace di *ideali coscienti* e di *controllo autonomo* degli impulsi, tende a superarsi continuamente, a imporsi uno sviluppo sempre più ricco, e ciò non è possibile senza lotta e repressione di tendenze contrastanti con l'ideale di sviluppo perseguito.

2. Di fatto, « in qualsiasi forma di personalità sperimentata dall'uomo in un momento determinato, le forze di sviluppo agiscono *in direzioni divergenti.* In particolare, ce ne sono di quelle che non si mettono in linea con l'ideale concreto scelto dall'uomo in un dato momento ... E allora nell'uomo che, tutto considerato, vuole attuare in sè potenzialità *superiori* — nel campo morale, sociale, economico o altro — sono pure presenti altre forze di sviluppo, che rappresentano, ad es., un ideale di espansione sulla via meno costruttiva dell'abbandono all'impulso del momento ».

L'uomo deve scegliere, ad ogni istante, tra forme svariate di condotta e tra forze divergenti che premono in lui.

3. « L'analisi dello psichismo normale della personalità umana ci rivela che lo stato di conflitto che si manifesta nell'uomo *deve radicarsi profondamente nella forma specificamente umana della nostra vita psichica* ». E cioè, il conflitto è in qualche modo essenziale all'uomo, è legato alla sua natura *spirituale.* Nella sua apparente anormalità, esso è normale.

Il problema quindi non è tanto quello di eliminare i conflitti, distruggendo le forze o tendenze che li provocano (sarebbe distruggere l'uomo), e nemmeno solo di « censurare » le tendenze istintive, « rimuovendole » o ricacciandole nell'inconscio, ma soprattutto di far prevalere potenzialità e tendenze specificamente umane e superiori, di far espandere le forze *positive* che sottostanno alla struttura *spirituale* dell'uomo.

226 Come far sì che il conflitto tra le varie forze costruttive, ma contrastanti, della personalità si componga, e si realizzi l'integrazione ideale della personalità?

La risposta generale può essere: la doppia serie di tendenze umane che formano il sostrato dinamico della personalità (tendenze o impulsi *organici* e tendenze o *aspirazioni superiori* alla verità, alla perfezione morale, ecc.) *possono* integrarsi equilibratamente nella personalità, poichè entrambe le forze sono di per sè *costruttive.* Tuttavia, abitualmente lo sviluppo integrante esigerà una *scelta* e quindi una *rinuncia* a certi bisogni (o a certe manifestazioni di bisogni) dell'una o dell'altra serie. « Soltanto mediante il ripetuto consenso alla soddisfazione di certi bisogni e la non-soddisfazione di qualche altro, il dinamismo umano si sviluppa, il più delle volte, in direzioni privilegiate ».

Così, la perfezione della consacrazione sacerdotale e religiosa è condizionata a rinunce precise di tendenze fondamentali (quelle a cui obbligano ad es. i voti di

castità e di obbedienza). Quella rinuncia necessaria all'espansione della vita religiosa o dell'apostolato non pregiudica l'equilibrio e lo sviluppo armonico della personalità, purchè si realizzino forme di compensazione adeguata e la cosa avvenga secondo le leggi psicologiche dello sviluppo (oltre che nel contatto costante con le sorgenti della Grazia).

G. W. Allport afferma: « Un individuo può, senza serio conflitto, rinunciare a qualche sodisfazione specifica, purchè trovi altre fonti di equivalente sodisfazione ... In tali casi, l'individuo non tiene conto, semplicemente, dei suoi desideri insodisfatti, lasciandoli atrofizzare o reprimendoli *senza danno,* nell'interesse di un altro piano di vita che sodisfa non quei desideri, ma che sodisfa *lui* come uomo totale ».[75]

Come può avvenire quell'« atrofizzazione » o perdita di vigore dinamico delle tendenze indesiderate? E come incanalare la forza di quelle tendenze non sodisfatte verso attività conformi all'ideale prescelto?

Riferendoci, con il Nuttin, alla *legge dell'effetto* (intesa nel senso sopra precisato), potremmo avviarci ad una risposta sodisfacente. Quella legge può esser formulata così: « Le forme normali di comportamento e i loro dinamismi *si evolvono nella direzione del successo,* nel senso che mentre i modi di agire che portano a un risultato sodisfacente sono conservati dall'organismo, le forme di comportamento che, invece, finiscono con lo scacco o con un risultato relativamente insufficiente, vengono gradatamente eliminate dalla condotta ».

Se ciò è vero, si tratterà di negare coscientemente sodisfazione a certe tendenze indesiderate e ricercare invece costantemente l'espansione di altre tendenze, perchè queste si sviluppino fortemente e le altre giungano a perdere gran parte della loro potenzialità attiva. Inoltre, basterà che una nuova forma di comportamento porti ad una sodisfazione *maggiore,* perchè gli oggetti o le forme di comportamento precedenti perdano gradualmente la loro forza attrattiva e le tendenze corrispondenti vadano verso l'estinzione.

Questo fenomeno può presentarsi *spontaneamente,* quando, per influsso della maturazione interna o per effetto dell'ambiente, un determinato bisogno è sostituito e quasi eliminato da un altro più sodisfacente.

Ma è possibile anche provocare e favorire *volontariamente* il processo di estinzione di certe tendenze e di potenziamento di altre. Ciò si realizza specialmente nel caso in cui la personalità si organizzi attorno ad un grande *ideale,* che dia profonda sodisfazione alla personalità *totale.* In questi casi (si pensi agli eroi della cultura e della santità), lo sviluppo della personalità sulla linea di quella immagine ideale di sè avviene a scapito di tutte le altre forme di sodisfazione, che diventano realmente sempre meno sodisfacenti e anche ripugnanti, qualora contrastino con l'ideale. C'è sì, una rinuncia a sodisfazioni particolari, ma questa ad un certo punto non è quasi più sentita, perchè è la personalità totale che è sodisfatta. La gioia trionfante e la coerenza assoluta e incrollabile dei santi, unita a vero dispregio delle sodisfazioni della carne e dell'amor proprio, è frutto — oltre che della Grazia — anche di quel processo naturale, se pur volontario, di eliminazione di particolari potenzialità dinamiche, a mezzo di severa e costante « astensione », a beneficio di altre potenzialità che si sviluppano nel quadro della personalità totale.

L'interesse di questi principi psicologici per l'educazione è notevole. È qui infatti

---

[75] *Personality* (1937), p. 185.

indicata una via alla soluzione dell'angoscioso problema del *controllo degli istinti* e delle tendenze inferiori, per la conquista dell'equilibrio tra le due serie di forze costruttive della personalità. Tale equilibrio e controllo risulta possibile, nei casi normali, solo se sia presente e sommamente sodisfacente quell'*ideale* superiore a cui conformare il comportamento, nella rinuncia continuata al sodisfacimento dei bisogni inferiori (rinuncia totale, se necessaria per il trionfo dell'ideale superiore, o rinuncia parziale, sempre necessaria per la realizzazione di qualsiasi vocazione *umana*).

Una pura repressione o « rimozione » di questi bisogni è inefficace (e a volte pericolosa per la sanità psichica), quando non sia compensata dalla forza *positiva* del sodisfacimento delle tendenze superiori della persona.

CAPITOLO XIV

La condotta e la personalità nel quadro sociale

Lineamenti di psicologia sociale

La condotta — oggetto della psicologia — può considerarsi realizzata « in 227
solitudine » o in un *quadro sociale* (che può essere personale o istituzionale). La psicologia sociale è lo *studio sistematico del comportamento individuale nel quadro sociale.*

Parte della psicologia generale, la psicologia sociale ricerca la spiegazione della condotta sociale riferendosi agli stessi meccanismi psicologici fondamentali (di natura conoscitiva, affettiva, motivazionale...) che « spiegano » il comportamento individuale.[76] La condotta sociale ha però una sua specificità, che giustifica una speciale trattazione psicologica.

Dovendo ridurci a pochi elementi, più utili per l'azione pedagogica, accenneremo anzitutto al problema generale dei *rapporti tra eredità e ambiente,* specie sociale, nel condizionamento dello sviluppo dei tratti della personalità (collegandoci a quanto già detto al cap. I sui condizionatori biologici dell'attività psichica); diremo poi del *comportamento individuale in differenti situazioni o quadri sociali;* per concludere con una sintesi degli studi più recenti sulla *dinamica di gruppo.*[77]

1. IL PROBLEMA PSICOLOGICO GENERALE DEI RAPPORTI TRA EREDITÀ E AMBIENTE

È noto che verso la fine del secolo scorso e gli inizi di questo secolo, gli 228
studiosi (Galton, Dugdale, Goddard, Estabrook, Lombroso, ecc.) tendevano a sopravalutare l'influenza determinante dell'*eredità* (dichiarando direttamente

[76] Cfr. per un'analisi di tali meccanismi in funzione psicosociale: D. KRECH & R. S. CRUTCHFIELD, *Theory and Problems of Social Psychology,* New York, Mc Graw-Hill, 1948 (trad. francese in 2 voll., presso le P. U. F., Paris, 1952). Si veda pure l'opera fondamentale di S. E. ASCH, *Social Psychology,* New York, Prentice-Hall, 1952 (trad. italiana a cura di P. G. Grasso, presso la S. E. I., Torino, 1958).

[77] Per una bibliografia dettagliata sugli studi di Psicologia sociale di autori italiani, si veda il *Bollettino delle Ricerche Sociali,* a. I, (1961), n. 1 e 2, pp. 31-96, 171-183.

o indirettamente ereditari l'alcoolismo, il pauperismo, la criminalità...). All'inizio del secolo, a opera specialmente di autori americani (Cattell, Faris, James, ecc.), tedeschi e polacchi, ha inizio una revisione sperimentale tendente a porre in evidenza l'influenza notevole dell'*ambiente,* specie sociale, non solo sui tratti morali e la criminalità ma anche sullo sviluppo mentale e il successo nella vita.

Così, è stata provata la realtà di una *correlazione tra professione del padre e grado d'intelligenza dei figli* (il Q. I. medio è in progressione decrescente col decrescere dell'« altezza » della professione). Tale differenza nel Q. I. tra ragazzi provenienti da vari gruppi professionali — e, in definitiva, da varie classi sociali — tende a diminuire con l'età (poichè l'ambiente si va livellando).

I ricercatori polacchi (tra gli altri, M. Kaczinska),[78] con una serie di ricerche sul *rapporto tra successo scolastico e condizioni familiari,* sulle cause del ritardo scolastico e dell'interruzione degli studi, sull'influenza della disoccupazione, dell'analfabetismo, della miseria e della noncuranza dei genitori, hanno confermato l'importanza dell'ambiente sociale sullo sviluppo scolastico-educativo,.

Inoltre, s'insiste oggi molto sull'incidenza dei fattori sociali nella eziologia della *criminalità, specialmente giovanile.* Gli studi classici di Healy e Burt, e quelli più recenti dei Glueck, Cohen, Sheldon, McCord, ecc., hanno dimostrato all'evidenza l'influsso formidabile della *famiglia* (dei suoi elementi funzionali, più che di quelli strutturali) sulle origini della delinquenza. Altre ricerche (come quelle di Shaw sulla delinquenza a Chicago) hanno individuato un'influenza di *quartiere.*[79]

Una conferma sperimentale generale (indebolita dagli orientamenti behavioristici degli Autori) sugli influssi dell'ambiente sulla condotta, anche morale, è offerta dalla già citata « inchiesta sull'educazione del carattere », condotta sotto la direzione di Hartshorne e May tra circa diecimila ragazzi dai 10 ai 14 anni.[80]

229 A. Anastasi così esprime l'opinione che sembra oggi più comune tra gli psicologi, sul problema dell'influsso differenziale delle due serie di fattori, ereditari e ambientali:

« Nello sviluppo delle capacità *motorie* e *sensoriali* s'insiste comunemente di più sull'influsso dell'eredità. A prova di questo son citati i risultati degli studi sui bambini (gemelli) e sui giovani animali. Nelle *funzioni intellettuali,* deviazioni estreme dalla norma (imbecilli e genii) riflettono spesso, in gran parte, l'influenza della salute, del vigore vitale, della forza di sopportazione, dell'attività glandolare o delle condizioni patologiche che rendono impossibile lo sviluppo mentale normale: qui l'eredità ha la sua parte. Ma nei limiti delle

---

[78] M. KACZINSKA, *Succès scolaire et intelligence,* Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, s. d.

[79] C. SHAW & H. MCKAY, *Social Factors in Juvenile Delinquency,* in « Report on the Causes of Crime », vol. 11°, Washington, D. C., 1931; cfr. pure W. MC CORD & J. MCCORD, *Origins of Crime,* New York, Columbia Univ. Press, 1959; A. FRANCHINI, *Delinquenza minorile. Problemi medico-legali, psicologici, e giuridico-sociali,* Padova, C. E. D. A. M., 1961; Ph. PARROT, *Les gangs d'adolescents: psycho-sociologie de la delinquence juvenile,* Paris, P. U. F., 1959.

[80] Cfr. *op. cit.*, specie il vol. III.

deviazioni intermedie, in cui sono incluse il più delle persone, la funzione dell'eredità è molto meno evidente. Per le caratteristiche *emozionali* e *sociali,* gli *atteggiamenti,* le *norme morali* ed altri aspetti della personalità, la maggior parte degli psicologi riconoscono che il maggior contributo è dato dai fattori ambientali ».[81]

2. INFLUSSO STRAORDINARIO DEI FATTORI FAMILIARI

Merita speciale considerazione la parte essenzialissima che ha il gruppo fa- 230
miliare nello sviluppo della personalità. Psicologia e sociologia hanno già raccolto una massa notevole di dati (a conferma di sempre più numerose esperienze cliniche) sull'influsso della famiglia, e li hanno teoricamente sistemati utilizzando una serie di concetti ormai acquisiti alla scienza psicosociologica (come quelli di *identificazione* con le figure e i ruoli parentali, di *interiorizzazione* o introiezione delle norme sociali e morali di cui i genitori sono portatori, di conseguente *socializzazione* del bambino, ecc.).

Ricerche psicosociologiche e antropologiche hanno provato l'influenza su tutta la personalità adulta, anche nei suoi tratti più profondi e importanti, della primissima educazione. Il modo di « allevare » il bambino (di abituarlo alla pulizia, alla regolarità alimentare; di esigere il controllo sul suo corpo, sull'espressione emotiva; di punire e ricompensare, ecc.), il calore affettivo, l'attenzione più o meno continuata, l'armonia tra i genitori, la presenza e il trattamento dei fratelli, l'atmosfera di calma, serenità e serietà, ecc., risultano decisivi per la fissazione di atteggiamenti fondamentali e caratteristici, che rimarranno relativamente invariati per tutta la vita.[82]

E si noti che non si tratta tanto di accettazione di un indottrinamento a opera dei genitori, di memorizzazione di norme e precetti, ma di *assimilazione vitale,* in gran parte inconscia, di atteggiamenti e di tratti di comportamento, in reazione a *situazioni* e abitudini familiari (fenomeno affettivo, più che cognitivo).

L'interiorizzazione riesce solo a condizione: 1) di un clima affettivo normale (che eviti al bambino ogni ansietà troppo severa); 2) di docilità e obbedienza, che si otterranno, nei primissimi anni, solo con un certo grado di coercizione

---

81 In *Foundations of Psychology* (ed. da G. Boring. H. S. Langfeld & H. P. Weld), New York, Wiley, 1948.

82 Cfr. R. R. SEARS, E. E. MACCOBY & H. LEVIN, *Patterns of child rearing,* Evanston (Ill.), Row, Patterson & Co., 1957; T. PARSONS, & R. BALES, *Family: Socialization and interaction process,* Glencoe (Ill.), The Free Press, 1955; N. W ACKERMAN, *The psychodynamics of family life,* New York, The Basic Books Inc., 1958; opere influenzate, più o meno profondamente, dalle teorie psicanalitiche. Per i nuovi problemi posti dalle trasformazioni socio-economiche alla famiglia, oggi, si veda: P. G. GRASSO, *Famiglia in trasformazione ed Educazione,* in « Orientamenti Pedagogici », 1960, pp. 1088-1098, 1117-1125.

e di castigo fisico. In mancanza di tali condizioni e, si capisce, in caso di pratiche educative sbagliate (severità o permissività eccessive, punizioni ingiustificate, irregolarità di trattamento, ecc.), il bambino non solo non assimilerà i valori e i tratti caratteristici desiderati, ma porrà le premesse per comportamenti adulti nevrotici, asociali, immorali o anche criminali. Studi sulla prima educazione di gruppi di giovani delinquenti hanno rivelato la correlazione tra alcuni atteggiamenti fondamentali della loro personalità (rigetto dell'autorità, incapacità di controllo degli impulsi, insensibilità affettiva), con certe caratteristiche di trattamento educativo, specie da parte della madre, nei primissimi anni.

231 Questi dati confermano l'importanza educativa della famiglia, delle sue pratiche educative (anche delle più « materiali »), e dei vari gruppi sociali (della società) in generale. Non si può però accettare l'esclusivismo di certi psicanalisti che giungono a negare ogni seria importanza all'educazione susseguente ai primi sei anni. È implicita in essi la negazione di poteri conoscitivi e volitivi superiori, che si espandono soprattutto *dopo* quell'età. Questi rendono possibile, non solo un certo controllo delle prime abitudini dell'infanzia, ma anche lo stabilirsi di *nuovi* atteggiamenti, tratti e abiti, secondo un piano di vita razionalmente e liberamente elaborato, con l'aiuto degli educatori della fanciullezza e dell'adolescenza.

3. IL « RENDIMENTO » INDIVIDUALE NEL QUADRO SOCIALE

232 1) Il problema particolare a cui tenteremo di rispondere, basandoci su alcune delle migliori ricerche finora condotte, è il seguente: vi è differenza di rendimento, nel comportamento di un individuo quando agisce da solo e quando agisce o lavora in *presenza,* in *collaborazione* e in *competizione* con altri? [83]

La presenza di uno *spettatore* (passivo) durante un lavoro che richieda attenzione e buon rendimento qualitativo non sembra favorire, ma anzi danneggiare l'efficienza dell'individuo: l'« altro » tende a paralizzare e disorganizzare l'azione, più che a stimolarla. Ciò è risultato evidente per prove di dattilografia, calcolo, misurazioni varie, ecc.: la velocità resta, in genere, immutata, e a volte aumenta, ma gli errori sono più frequenti in presenza di altra persona, per es. dello sperimentatore.

Diverso e, abitualmente, migliore è invece il rendimento anche qualitativo in presenza di più spettatori, di un *pubblico,* e cioè di un quadro sociale più complesso e, per il soggetto, più interessante. In un'esperienza, i soggetti dovevano ricordarsi di una storia letta e raccontarla poi davanti allo sperimentatore, in seguito davanti alla classe. Il rendimento risultò nettamente migliore nel racconto davanti alla classe

---

[83] Una sintesi di tali ricerche si troverà nel monumentale *Handbook of Social Psychology,* edito a cura di G. Lindzey (Reading, Mass., Addison-Wesley, 1954, 2 voll. di pp. 1226): opera fondamentale in Psicologia sociale.

(con più gran numero di fatti ritenuti, di parole usate; più ordine, più chiarezza ...). Il risultato sembra da attribuirsi soprattutto ad aumentata *motivazione,* provocata dalla presenza di un pubblico, alla cui approvazione i soggetti erano sensibili.

2) Mentre le prime ricerche psico-sociali si rivolsero soprattutto a studiare gli effetti del lavoro dell'individuo isolato in vari contesti sociali, gli studi più recenti si concentrarono maggiormente a studiare il lavoro combinato o collettivo, di vari individui collaboranti. Si hanno così indicazioni non solo riguardo alla « facilitazione sociale » derivante dal contesto sociale sull'azione *individuale,* ma anche su un'autentica *azione di gruppo,* paragonata all'azione dei singoli.

Gli studi più importanti sono quelli di Gurnee, Thorndike, Shaw e specialmente di Dashiell. Da essi sembra doversi concludere che *il lavoro fatto in gruppo « rende » chiaramente di più che quello fatto da individui isolati.* È soprattutto l'accuratezza che ne guadagna. La superiorità del gruppo dipende anche dal fatto che in esso sono rigettate delle idee sbagliate, che non sono notate dall'individuo quando lavora da solo. Che non si tratti di miglioramento puramente *individuale,* realizzato in situazione di apprendimento di gruppo, è provato dal fatto che in parecchi esperimenti gli individui, riportati a lavorare da soli, non riuscivano a rendere quanto rendevano nella situazione di gruppo.

Una ricerca particolarmente accurata fu condotta da G. de Montmollin e 233
H. V. Perlmutter,[84] che studiarono venti gruppi di tre soggetti ciascuno occupati in un apprendimento rapido, in situazione di lavoro individuale e poi a gruppo, e viceversa.

Quali fattori danno ragione di tale superiorità del lavoro di gruppo su quello individuale? La risposta non è facile, allo stato attuale degli studi. Le variabili cui si attribuisce maggiore importanza sono:

— *La pressione sociale diretta* da parte della maggioranza o dei migliori, che nella 234
discussione, abitualmente collegata col lavoro in comune, orientano tutto il gruppo verso le soluzioni migliori.

— *Il semplice contesto sociale* che importa l'appartenenza a un gruppo, la situazione di presentazione *sociale* del compito, la presenza di altri impegnati nello stesso compito, il controllo di tutti sul lavoro dei singoli, ecc.: tutti fattori di « facilitazione sociale » per stimolazione motivazionale, concentrazione di attenzione, integrazione di competenze, ecc.

— *La combinazione e il rafforzamento delle soluzioni individuali*: la situazione di gruppo non solo permette di « correggere » i contributi e le proposte dei singoli,

---

[84] G. De Montmollin & H. V. Perlmutter, *Apprendre en groupe: une expérience de Psychologie sociale,* in « Enfance », a. IV, (1951), n. 4, pp. 359-376.

ma provoca sovente una loro migliore utilizzazione, spingendoli a sostenere più vigorosamente e intelligentemente i loro punti di vista e a portare così maggior peso nella decisione finale di gruppo.

235 3) Un problema di speciale interesse didattico e educativo è quello dell'influsso del fattore « competizione » rispetto a quello della « collaborazione »

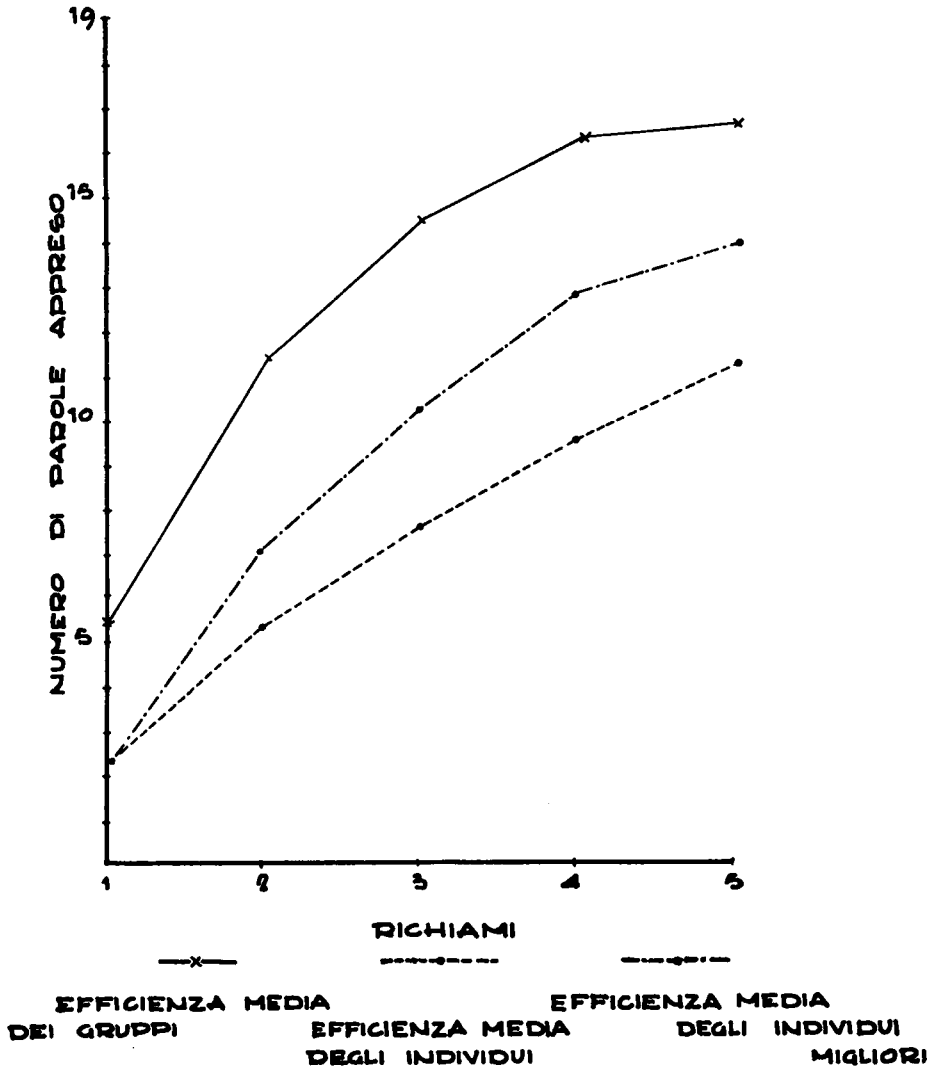


FIG. 24.

Curve di apprendimento di gruppo e individuale.

nel lavoro di gruppo. Quale delle due formule si rivela più produttiva? Da una ricerca di Deutsch, risulta che i gruppi di *collaborazione* dimostrano, rispetto a quelli di competizione:

— più forte motivazione individuale nell'assolvimento del compito del gruppo, con più senso di obbligazione e di solidarietà vicendevole;
— più grande e razionale divisione del lavoro tra i membri, assieme a migliore coordinazione degli sforzi;
— più efficiente intercomunicazione: maggiore circolazione di informazioni, con maggiore attenzione reciproca, accettazione delle idee degli altri, comprensione dei compiti e delle diverse tappe di realizzazione;
— più senso di amicizia, di rispetto nelle discussioni; più soddisfazione nel lavoro di gruppo, ecc.

Altra questione discussa è quella del valore relativo della *competizione individuale* (tra individui isolati) e di quella *collettiva* (tra gruppi). Le prime ricerche in proposito, come quella di Maller, sembrarono favorire la competizione individuale come più produttiva; ma esperienze più recenti e accurate, come quelle riportate da Mintz, sembrano provare che ha miglior rendimento la competizione di gruppo, qualora si tratti di veri *gruppi,* ben integrati e dotati di sufficiente forza coesiva e « spirito di corpo ». 236

4. LA DINAMICA DELLA CONDOTTA DI GRUPPO [85]

Come si definisce psicologicamente un *gruppo sociale?* Formano un gruppo *due o più persone che hanno tra loro delle relazioni psicologiche esplicite.* Da un punto di vista psicologico, si potrà dire che c'è un gruppo quando: 237

1) ogni membro del gruppo comprende nel suo campo psicologico l'insieme degli altri membri, percependoli e trattandoli come tali;
2) i diversi membri del gruppo sono uniti gli uni agli altri da un sistema di interazioni dinamiche.

a) *Le ragioni psicologiche dell'efficacia delle decisioni di gruppo.*

---

[85] Tra le molte opere sull'argomento, si veda quella sintetica, ma acuta, di M. S. OLMSTED, *The Small Group,* New York, Random House, 1959. Cfr. inoltre (oltre i capp. specifici dedicati al « gruppo » nei trattati di Psicologia Sociale, come quello di Asch, Krech & Crutchfield...) l'opera di base a cura di D. CARTWRIGHT & A. ZANDER, *Group Dynamics,* Evanston, Ill., Row, Peterson & Co., 1953 (dove si riferisce anche sui risultati delle ricerche del famoso *Research Center for Group Dynamics* della Università di Michigan). Cfr. pure l'ottimo studio d'interesse pratico di A. GODIN, S. J., *L'animation pastorale et psychologique des petits groups,* in « Nouvelle Revue Théologique », 94 a. (1962), 84, pp. 36-62.

238 Da una serie di esperimenti, gli psicologi industriali hanno concluso all'importanza straordinaria della *partecipazione* dei lavoratori alla discussione, alla decisione e alla programmazione delle modalità e delle condizioni di lavoro. Più i gruppi sono impegnati *solidalmente* ad assumere una parte attiva nell'azienda, più cresce la soddisfazione del lavoro e la produttività.

Questo principio vale per tutte le situazioni di gruppo, in cui la finalità comune sia un « rendimento » o la produzione di beni, materiali o spirituali (culturali, religiosi, morali...): la possibilità di prendersi in comune la responsabilità dell'azione, senza che questa sia solo imposta dall'alto, ha un valore « motivazionale », e cioè di spinta energetica, notevolissimo.

Quali le ragioni di quell'efficacia della partecipazione alla discussione e decisione di gruppo? Tra le altre si propongono le seguenti:

1. Interessato personalmente a giudicare e a decidere della situazione assieme agli altri responsabili, il soggetto si sente accettato e valutato nella sua dignità personale: per questo solo si pone in un atteggiamento più favorevole rispetto alla direzione dell'azienda (o ai superiori della comunità educativa) e gli sarà più facile entrare nel loro « punto di vista ».

2. La constatazione del parere favorevole degli altri (es., tutti alzano la mano per approvare) impressiona ciascun soggetto e lo orienta verso la decisione comune a cui forse era prima indifferente od ostile (prestigio della maggioranza);

3. Nella situazione di gruppo, si può far appello a norme e valori, anche solo indirettamente connessi con il « contenuto » della questione in discussione, ai quali i soggetti possono essere sensibili per la loro forte « identificazione al gruppo » (per es., se si è interessati a far accettare una norma disciplinare, ci si può rifare al prestigio che il gruppo acquisterà tra gli altri per il fatto d'essere il solo o il primo a sostenere quella norma);

4. Nella decisione di gruppo, certi individui particolarmente insicuri trovano modo di sfuggire al peso della responsabilità individuale: il gruppo li libera dal dovere di una rischiosa presa di posizione personale.

b) *Ciò che accresce la « valenza » del gruppo.*

239 Il gruppo, quando la partecipazione è libera e gradita, risponde sempre a un *bisogno* dell'individuo. Tale bisogno può avere come oggetto:

— il gruppo stesso, nei suoi fini e nelle persone che lo compongono (come quando un ragazzo si iscrive a un gruppo sportivo perchè gli piace lo sport o per raggiungere alcuni amici che vi sono iscritti);

— altri obiettivi diversi da quelli del gruppo stesso, ma perseguibili nella situazione di gruppo.

A proposito delle *funzioni* del gruppo, le ricerche sembrano provare quanto segue:

1. Oltre una funzione principale e specifica, ogni gruppo esercita sempre

altre funzioni secondarie o accessorie (si ricordino ad es. le finalità educative, sportive, culturali, ecc. dei gruppi *religiosi*);

2. Per ciò stesso, la maggior parte dei gruppi (anche quelli più « spiritualistici ») possono rispondere a una serie svariata di bisogni dei loro membri e specialmente dei loro capi: come al bisogno di partecipazione sociale, di dipendenza, di dominazione (quando, naturalmente, il rispetto di valori superiori — ascetico-religiosi — non porti ad un controllo e a una repressione di quelle tendenze spontanee), ecc.;

3. La maggior parte dei gruppi fanno nascere nuovi bisogni nei loro membri (così un ragazzo, attirato da motivi « inferiori » in un gruppo religioso, può acquisire un nuovo interesse autenticamente religioso per la mediazione di una vita di gruppo profondamente soddisfacente: si potrebbe parlare allora di un « *transfer* » di *interessi* nella situazione sociale di gruppo).

L'attrattiva o « valenza » del gruppo è legata alla sua possibilità di ri- 240
spondere al più gran numero possibile di bisogni dell'individuo: quindi, più l'individuo ha coscienza che il gruppo effettivamente gli serve e lo soddisfa, più si sentirà attratto ad esso e disposto a subirne l'influenza. In particolare:

1. Se il gruppo offre al soggetto anche una posizione di *prestigio,* egli vi sarà fortemente attratto. In una ricerca fu notato che coloro che nel gruppo avevano posizioni preminenti ma con pericolo di essere retrocessi a posizioni inferiori, e quelli che avevano posizioni inferiori senza nessuna speranza di promozione, erano quelli che si trovavano peggio nel gruppo e non si sentivano molto integrati ad esso. Quelli invece che si sentivano sicuri nelle loro posizioni di prestigio o che avevano una ragionevole speranza di raggiungere tali posizioni, erano i più attratti alla vita del gruppo e si sentivano più solidali con esso.

2. L'attrattiva del gruppo cresce col crescere delle possibilità di interazione tra i membri. Uno studioso dei gruppi, l'Homans,[86] ha provato sperimentalmente le seguenti ipotesi riguardanti i vantaggi dell'interazione:

— Quanto più frequentemente le persone interagiscono tra loro (s'incontrano, parlano tra loro, si scambiano aiuti ...), tanto più forti si fanno i loro sentimenti di amicizia e di fusione reciproca nel gruppo;

— Le persone che interagiscono frequentemente sono più simili tra loro e, nel gruppo, si conformano più similarmente alle norme del gruppo;

— Più alta è la posizione che uno detiene nel gruppo, più frequenti saranno le sue interazioni con gli altri membri e più facilmente questi tenderanno a prender contatto con lui;

— Più fedele è un membro alle norme e agli ideali del gruppo, più interazioni avrà con gli altri membri del gruppo e più ne riceverà da essi; e chi è più *conforme* e più *interagente* col gruppo, può dirsi il *capo* del gruppo.

3. L'attrattiva e la coesione del gruppo può accrescersi fortemente a causa di attacchi, critiche e opposizioni di cui esso fosse fatto oggetto. Il solo fatto che fuori del gruppo si crei una situazione di ostilità per esso, può rifarne l'unità all'interno e provocare un accrescimento di apprezzamento e di dedizione per esso.

---

[86] G. HOMANS, *The Human Group*, New York, Harcourt, Brace & Co., 1950.

c) *Il « morale » del gruppo.*

241 Le ricerche sulla dinamica di gruppo, che si sono rivolte a studiare le condizioni della sua coesione e funzionalità, si sono specificate anche come studio del cosiddetto « morale » o « spirito di corpo » del gruppo.

I segni di un buon « morale » sembrano essere i seguenti:

1. Tendenza chiara del gruppo a conservare la sua unità grazie ad una stretta coesione *interna,* più che in forza di pressioni esterne;
2. Assenza di serie frizioni tra i membri e di tendenze « separatiste »;
3. Capacità del gruppo ad adattarsi ai cambiamenti delle condizioni di equilibrio, neutralizzando i propri conflitti interni e « riaggiustando » le relazioni interpersonali tra i membri;
4. Una robusta rete di rapporti di forte simpatia tra i membri, legati quindi da vera affettività, e non solo da interessi e legami funzionali;
5. Comunanza di aspirazioni e di ideali tra i membri;
6. Atteggiamento positivo, e non distruttivamente critico, di tutti i membri nei riguardi del capo (o dei capi) del gruppo;
7. Volontà di conservare l'intesa reciproca, come valore essenziale;
8. Forte senso del « noi » (tendenza all'identificazione col gruppo).

Il morale di un gruppo, per contrasto, si dovrà qualificare « basso », quando la sua unità è compromessa da tendenze centrifughe, quando sorgono sottogruppi antagonisti, quando si moltiplicano le critiche, i sospetti, i conflitti, quando le correnti di antipatia sopraffanno quelle di simpatia, quando si va perdendo la concordanza di aspirazioni, vien meno l'autorità dei capi, e gran parte dei membri perde il senso dell'« incorporazione » al gruppo.

Non si deve credere, tuttavia, che una *disciplina* rigorosa, un'alta *produttività* e l'*assenza di tensioni* interne al gruppo siano sempre segno di un alto morale: tali elementi possono dipendere da una pressione esterna al gruppo o dalla costrizione imposta da un capo autoritario, ed essere quindi compossibili con opposizioni sotterranee, che rendono precario l'equilibrio del gruppo e possono farne precipitare la dissoluzione. In particolare, un certo grado di tensione interna al gruppo (legata, ad es., all'esistenza di « correnti » diverse, come nei partiti politici) non è, di per sè, pregiudiziale per la « sanità » del gruppo: può essere anzi molto produttivo, quando sia contenuto entro limiti precisi e sia motivato dalla volontà costruttiva di rafforzare, rinnovandole, la struttura e le finalità del gruppo.

d) *Il confronto sociometrico tra il morale di due gruppi.*

242 Un esempio tipico della differenza di morale in due gruppi diversi è dato in una ricerca di Jenkins (1948).

Dobbiamo premettere una chiarificazione sul metodo usato da tale studioso per la rilevazione della situazione di accordo o disaccordo tra i vari membri dei due gruppi. Si tratta della *tecnica sociometrica,* ideata dallo psi-

chiatra Moreno per lo studio delle relazioni che presiedono alla formazione dei gruppi.

Il Moreno parte dalla constatazione che in seno ai gruppi anche più semplici esistono rapporti interpersonali *spontanei* di simpatia, accettazione, attrazione, preferenza, oppure di antipatia, ripulsione, avversione... Questi sentimenti sono alla base dei gruppi spontanei, che si costituiscono « al disotto » delle strutture associative ufficiali (una classe, una squadra di lavoro, un plotone di soldati, ecc.). Quei raggruppamenti spontanei e sotterranei sono, secondo Moreno, i più importanti e influenti: possono accordarsi o porsi in conflitto con i gruppi ufficiali imposti dall'esterno o dall'alto.

Il « test » sociometrico, escogitato per cogliere quella struttura associativa spontanea, consiste essenzialmente in questo: si invitano i membri di un gruppo (per es. gli allievi di una classe) a indicare riservatamente quelli tra i compagni o soci che essi preferiscono avere come colleghi di gioco, vicini di banco o di casa, compagni di gita o di lavoro, ecc. e quelli che invece desidererebbero evitare... Raccogliendo e studiando tali scelte e rifiuti, è possibile costruire il cosiddetto *sociogramma,* e cioè uno schema grafico che esprime visualmente la ripartizione dei membri nel gruppo in quanto sono soggetto e oggetto di scelte o di rifiuti. Dall'esame di tale diagramma è facile cogliere la « *telestruttura* » (da *télé* = sentimento di relazione) *affettiva del gruppo,* da cui emergono i preferiti, gli isolati, i « capi », i sottogruppi, ecc.[87]

Jenkins studiò gli equipaggi di due squadriglie di aviazione, aventi la stessa struttura formale e gli stessi obbiettivi: composte entrambe di un comandante, di un ufficiale in seconda e di 17 uomini di equipaggio, le due squadriglie rivelavano i segni, l'una di un morale eccellente, l'altra di un morale bassissimo.

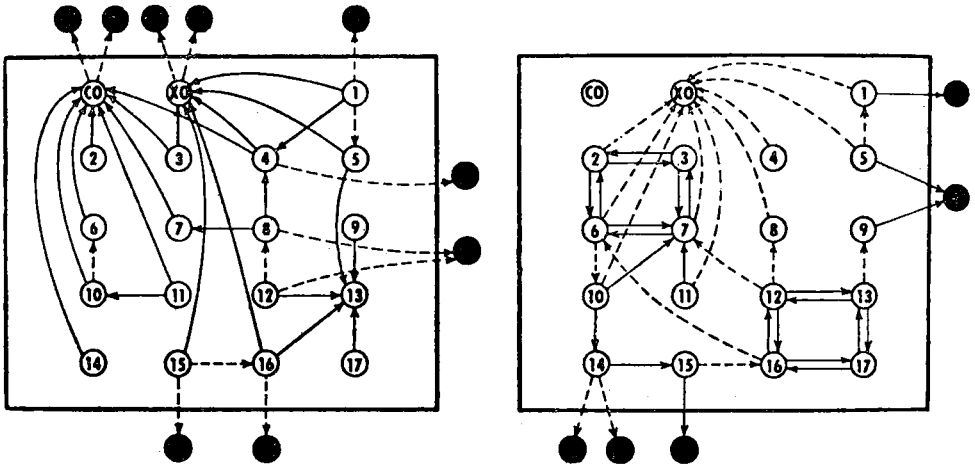
Usando la tecnica sociometrica, Jenkins chiese ai 17 uomini di ciascuna squadriglia di indicare le loro preferenze, precisando quali uomini (nella squadriglia o fuori) essi desiderassero avere come compagni di volo, e con quali uomini non volessero volare.

I risultati sono raccolti nei due sociogrammi qui sotto (in cui ogni linea continua indica una scelta positiva, la linea a tratteggio un rifiuto; le persone scelte o rifiutate fuori delle squadriglie sono poste fuori del quadrato).

Si noterà facilmente che nella squadriglia A, il comandante (CO) è stato scelto da 8 uomini e l'ufficiale in seconda (XO) da 6. Invece nella squadriglia B il CO non è stato indicato da nessuno nè positivamente nè negativamente, e il XO è stato solò rifiutato da 9 uomini e da nessuno desiderato. Inoltre la squadriglia B ha due sot-

---

87 Cfr. G. LUTTE, *Un test sociometrico per la conoscenza delle relazioni sociali nella scuola,* in « Orientamenti Pedagogici », a. IX (1962), n. 1. Per gli studi italiani sulla sociometria, si veda il *Bollettino di Ricerche Sociali,* a. I (1961), n. 1, pp. 93-96. Un'ottima sintesi critica e pratica sulle possibilità di utilizzazione della sociometria in campo scolastico e educativo si troverà in K. M. EVANS, *Sociometry and Education,* London, Routledge Kegan Paul, 1962.



Squadriglia A *Squadriglia B*

FIG 25.

togruppi, in cui predominano le scelte reciproche, chiusi in se stessi; i soggetti di tali gruppi chiusi non scelgono nessun altro al di fuori della loro conventicola.

Invece nella squadriglia A non esistono sottogruppi separati e la polarizzazione è fatta prevalentemente nella direzione dei capi ufficiali: c'è *tendenza* cioè *alla identificazione tra struttura ufficiale e struttura sociometrica,* con conseguente rafforzamento del morale. Infine, nella squadriglia A non vi è nessuna scelta rivolta a soggetti al di fuori della squadriglia, mentre vi sono 10 rifiuti nei riguardi di persone estranee al gruppo; nella squadriglia B invece, si riscontrano quattro scelte positive e solo due rifiuti nei riguardi di estranei alla squadriglia.

Il confronto tra le situazioni sociometriche dei due gruppi rivela, da un altro punto di vista, le condizioni connesse con un alto e basso morale. Su tali condizioni e specialmente su quella di un buon *comando* del gruppo ritorneremo in modo più ampio prossimamente.

e) *Principi di efficienza del gruppo.*

243 Oltre ad avere degli scopi precisi e positivi, che soddisfino il maggior numero possibile di bisogni e interessi, centrali e « accessori », il gruppo dev'esser tale da assicurare le seguenti condizioni:

1. Tutti i membri devono *avere l'impressione che si progredisce* verso le mete fissate.

Non basta che ci siano delle mete-ideali: bisogna che i membri vedano che si avanza vittoriosamente verso di essi. Di qui l'importanza da parte dei capi di tener informati i soci di quello che si fa e si realizza. Niente è più incoraggiante che la

riuscita! Per questo è necessario che il *livello di aspirazione* del gruppo non sia così alto, che non lo si possa veder coincidere col *livello di realizzazione.* Un gruppo può disgregarsi o stentare a vivere perchè si sono imposti ideali praticamente irraggiungibili ai suoi membri (ad es. ancora troppo immaturi).

2. Tutti i membri devono *sapere chiaramente le varie tappe* che, nel tempo, realizzeranno gli obbiettivi di gruppo.

È stato provato che l'ignoranza in cui i membri di un gruppo a direzione autoritaria vengono abitualmente lasciati rispetto agli scopi dell'attività comune e ai suoi tempi di realizzazione, nuoce fortemente al morale del gruppo. Uno dei compiti fondamentali del capo è quello di spiegare e chiarire finalità e decisioni.

Connessa con questo è pure la necessità di *togliere* il più possibile *l'insicurezza sull'avvenire*: questa risulta più deprimente e paralizzante della stessa conoscenza dell'insuccesso.

3. Nel gruppo dev'essere assicurata l'*eguaglianza dei vantaggi e dei sacrifici tra i membri.* Soprattutto va evitata anche l'apparenza di uno sfruttamento da parte dei capi o di qualche membro del gruppo.

4. Si deve *favorire il senso di identificazione* e di solidarietà col gruppo, e cioè la tendenza a sentire il gruppo come proprio, come prolungamento di sè.

Tale senso di identificazione comporta la formazione di un « noi », trascendente 244
all'« io » e al « mio ». Quando tale sentimento di identificazione è ben radicato, non ha più importanza essenziale che il gruppo offra vantaggi personali: l'individuo allora può sentirsi così legato e corresponsabile al gruppo, da accettare — anzi da richiedere (come nei casi di « confessioni » di comunisti accusati dal Partito) — critiche e punizioni. Il gruppo diventa come un valore indipendente e assoluto, un fine in se stesso a cui tutto va sacrificato. Come favorire tale identificazione al gruppo? Si può rispondere:

— condizione indispensabile è che ideali e obiettivi dell'individuo e del gruppo vengano a coincidere il più perfettamente possibile (ciò è tanto più sicuro quanto più quegli ideali sono alti e profondamente venerabili, come quelli religiosi-soprannaturali);

— bisogna che il gruppo « si stacchi » nettamente nella coscienza dell'individuo, costituisca una struttura chiara e solida nel suo campo percettivo. A ciò concorrono grandemente — specie per soggetti immaturi e a non elevato spirito critico — l'organizzazione esterna del gruppo e tutto il suo paludamento ufficiale: il nome, i simboli, le cerimonie, le uniformi, le bandiere... Ma bisogna che l'individuo sia « preso » da tutto questo apparato: che rivesta l'uniforme, che riceva le insegne, che accetti cariche, ecc. Tutto deve concorrere a « stagliare » il gruppo dagli altri gruppi (a mezzo, ad es., di riti di iniziazione, di giuramenti più o meno segreti, ecc.);

— bisogna che la partecipazione dell'individuo alle attività del gruppo sia continuamente incoraggiata, coll'affidargli compiti e responsabilità, che lo « integrino » di fatto, sempre di più nel gruppo, impegnandolo e compromettendolo per esso.

f) *Comando democratico o comando autoritario?*

245 Le due forme di comando del gruppo più studiate sono: quella a carattere autoritario e quella a carattere democratico (dove i termini sono presi nel loro significato ordinario, non politico).

1. *Il comando autoritario.* Il capo autoritario detiene un potere più assoluto che quello democratico: determina da solo la linea di condotta del gruppo, ne conosce lui solo le tappe di esecuzione; lui solo assegna compiti e distribuisce premi e castighi. Inoltre, egli tende a difendere i suoi diritti e privilegi, opponendosi a ogni cambiamento di « regime ». Lascia i « sudditi » nell'ignoranza delle loro future attività, favorisce la divisione tra i membri del gruppo per meglio dominarli (con la vecchia tattica del *divide et impera!*), rendendosi così indispensabile al gruppo, che viene messo in pericolo di « disfarsi » non appena egli accenni a ritirarsi e a sparire.

Il sociogramma di un gruppo a comando autoritario prende in genere la forma di una *stella;* il capo ne occupa il centro e verso di lui convergono i diversi membri. Tra questi non vi sono quasi comunicazioni dirette, poichè tutti sono più portati dalla situazione a comunicare col capo, da cui totalmente dipendono. Si stabilisce così una struttura rigidamente gerarchica, che — nei gruppi molto ampi e complessi — si esprime in una scala di subalterni e si accompagna automaticamente con l'apparizione di una « guardia personale » e di un gruppo di « beniamini », in un'atmosfera di rivalità e di intrighi.

2. *Il comando democratico.* Il capo democratico tende a suscitare il massimo di cooperazione e di partecipazione dei membri alle attività collettive, come pure alla determinazione e programmazione delle finalità del gruppo. Egli si sforza di distribuire le responsabilità, piuttosto che di concentrarle, di incoraggiare e consolidare i contatti interpersonali diretti tra tutti i membri, di ridurre i conflitti e le tensioni interne, di evitare una troppo accentuata e rigida struttura gerarchica, i privilegi e le differenze non necessarie di grado.

Il sociogramma di tale gruppo a comando democratico tende a prendere la forma di *ragnatela,* dove il capo, pur occupando una posizione centrale e raccordata direttamente e indirettamente con tutti i membri, fa più che altro da mediatore agli scambi vicendevoli. Mentre il capo autoritario tende a divenire l'autocrate e il « signore » del gruppo, quello democratico ne è piuttosto l'agente e il servitore, badando a non rendersi così indispensabile che per la sua assenza il gruppo non possa più funzionare.

246 Il Lippit (1940), con un gruppo di collaboratori, condusse una serie di esperienze intese a studiare il funzionamento dei gruppi secondo diversi tipi di comando e di « atmosfera » collettiva. Piccoli gruppi di ragazzi furono impegnati in lavori diversi, sotto il comando di adulti che li trattavano con metodi dirigenziali diversi.

Ecco i principali risultati ottenuti confrontando il comportamento di due gruppi, uno guidato da un capo « autoritario » e l'altro da un capo « democratico »:

1. Il gruppo autoritario dimostrava più tendenze all'aggressività o all'apatia che quello democratico. Tale aggressività si rivolgeva piuttosto contro gli altri membri del gruppo, che contro il capo. La situazione per alcuni diventava così difficile e insopportabile che abbandonavano il lavoro comune.

2. Nel gruppo autoritario vi erano più tentativi di avvicinamento servile al capo, mentre nel gruppo democratico i rapporti col capo erano più improntati a cordialità e orientati all'efficienza del lavoro.

3. Nel gruppo democratico dominava un più grande e autentico spirito comunitario, con più vivo senso del « noi »; l'unità del gruppo appariva più forte, i sottogruppi più stabili e aperti, la coesione funzionale più solida e continua.

4. La qualità e la quantità del lavoro immediatamente diminuiva non appena il capo autoritario si assentava, mentre nel gruppo democratico quasi non veniva avvertita l'assenza del capo.

5. In situazioni difficili e frustranti, il gruppo democratico reagiva con uno sforzo coerente e unitario, cooperando col capo al superamento delle difficoltà, mentre più facilmente il gruppo a comando autoritario si divideva ed entrava in conflitto a causa dei rimbrotti del capo e delle discriminazioni tra i membri.

Si dovrebbe concludere, da tali dati sperimentali (ripresi poi e confermati da altre ricerche anche più accurate), che *il comando democratico è nettamente più « produttivo » di quello autoritario.*

Si deve tuttavia notare che per qualche soggetto una direzione autoritaria sembra più accetta ed efficiente. Ciò può dipendere o dal fatto che tali soggetti sono già abituati ad un sistema di tipo autoritario (per es. in famiglia), oppure dal fatto che sono soggetti *insicuri,* psicologicamente. L'imposizione autoritaria del comando e l'assunzione delle responsabilità da parte del « dittatore », sembra dare a questi soggetti il senso di sicurezza di cui mancano. Quello però che può valere per pochi soggetti, in un certo senso « anormali », non può trasporsi per la massa dei normali: questi hanno la tendenza a sentirsi più profondamente soddisfatti e a « produrre » di più in un'atmosfera di guida sanamente democratica.

5. CULTURA E PERSONALITÀ

A conclusione dei cenni di psicologia sociale, vogliamo riferirci criticamente 247
ad alcuni concetti che tale scienza ha assimilato da altre scienze sociali e che sono atti ad esprimere il rapporto generale tra personalità e ambiente sociale.

a) *Pressione culturale e autonomia personale.*

Uno dei più caratteristici di tali concetti è quello di *cultura,* che può definirsi — riferendosi alla sua accezione antropologico-sociologica — come il *com-*

plesso di schemi di comportamento, di idee e di valori, che sono partecipati da un certo gruppo sociale, vivente in un determinato ambiente.

La cultura, in quanto espressione interiorizzata dell'influenza ambientale-sociale, è a volte valorizzata come fattore *determinante,* se non esclusivo, nella formazione della personalità. Ma un'analisi anche solo empirica dei « prodotti » individuali e della società porta a sostenere che la singola persona, per la sua capacità rielaborativa e creativa, non è mai un puro riflesso culturale: essa è sempre una variante privata, un « grado di libertà » della cultura del suo gruppo di appartenenza.

La capacità di autonomia e resistenza da parte dell'uomo normale rispetto alle pressioni ambientali e culturali, si rivela anche in situazioni sperimentali in cui è posta in atto un'influenza sociale tendente a « costringere » l'individuo verso l'opinione di una maggioranza unanime.

248 Asch [88] ha condotto una serie di esperienze ingegnose sugli effetti di maggioranze precostituite sui giudizi individuali. Nel suo esperimento di base, sette soggetti, complici dello sperimentatore, erano istruiti a dare giudizi sbagliati (concer-

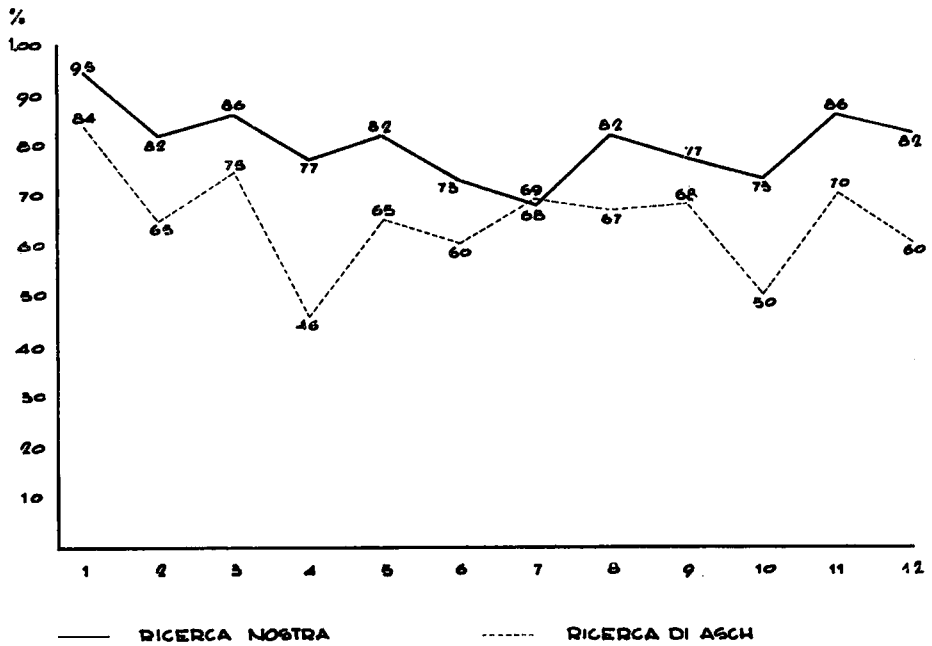


FIG. 2b.

Distribuzione dei risultati nei campioni americano e italiano, in esperimenti di « pressione di gruppo » (i numeri in ascissa indicano le prove fatte; i numeri in ordinata, la % di soggetti che non *hanno ceduto alla pressione della maggioranza).*

[88] S. E. ASCH, *Social Psychology,* Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall, 1952 (trad. italiana, presso la S.E.I., Torino, 1958).

nenti la lunghezza di linee), così che l'ottavo soggetto, ignaro delle intenzioni e delle « manovre » della maggioranza, si trovava nella sconcertante situazione di dover scegliere tra l'evidenza percettiva (quello che i suoi occhi gli dicevano sulla realtà percepita) e l'unanime opinione contraria della maggioranza. Un terzo circa dei soggetti americani si conformarono all'opinione evidentemente errata della maggioranza (mentre in un campione italiano da noi studiato la resistenza fu relativamente più forte, suffragando l'ipotesi di una maggiore « indipendenza » dei giovani italiani).

Come mai un individuo normale può essere indotto ad accettare, contro l'evidenza, il parere degli altri? Asch si riferisce, per spiegare il fenomeno, a tre tipi di « distorsione » psichica:

1. *Distorsione della percezione* stessa, sotto la spinta della pressione di gruppo: alcuni pochi soggetti non s'accorsero neppure della differenza tra quello che vedevano loro e quello che vedevano gli altri soggetti. Essi affermavano di *vedere come gli altri.* Il che significa che il loro stesso « sistema percettivo » si era inconsciamente adattato a quello della maggioranza, nonostante l'evidenza oggettiva contraria.

2. *Disorsione del giudizio*: un buon numero di soggetti, pur accorgendosi di vedere diversamente dalla maggioranza, ad un certo punto cambiarono giudizio, decidendo che loro sbagliavano e che la maggioranza aveva ragione. Erano soggetti inclini a dubitare, con poca fiducia in se stessi, per cui furono abbastanza facilmente trascinati a dar torto ai loro occhi e ad accettare il giudizio degli altri, anche se chiaramente contrastante con il loro.

3. *Distorsione dell'azione*: alcuni soggetti si accorgevano di vedere diversamente dagli altri ed erano anche persuasi che loro avevano ragione e gli altri torto. Però, *per un bisogno di non apparire diversi dagli altri,* di non essere creduti strani o di vista irregolare, cedettero alla pressione sociale e accettarono il parere errato della maggioranza.

Ma quello che importa qui notare, oltre la realtà innegabile di una pesante influenza di gruppo (per cui si potrebbe parlare di una « spinta verso il gruppo », presente differenzialmente in ogni individuo), è:

— la possibilità da parte dei più di assumere una posizione di indipendenza, di elevarsi al di sopra dei pregiudizi di gruppo;

— il fatto accertato che tale possibilità è legata alle qualità specificamente umane della *comprensione* del significato della situazione, della fedeltà a *valori* personali e alla profonda interdipendenza tra i ruoli specifici della persona in campo sociale e le sue caratteristiche individuali.

b) *Il concetto di « personalità di base ».*

Tra i concetti-chiave adottati a definire i legami d'interferenza tra personalità e cultura, vi è pure quello di *personalità di base,* che Kardiner [89] ha de- 249

[89] Cfr. A. KARDINER, *The Psychological Frontiers of Society,* New York, Columbia Univ. Press, 1939.

scritto come « quella configurazione della personalità che è partecipata dalla maggior parte dei membri di una società, come risultato di esperienze della prima infanzia che essi hanno in comune ».

Tale concetto, d'ispirazione psicanalitica (specie per l'influsso attribuito ai primi anni di vita e ai metodi di « allevamento » infantile), può esprimere bene la realtà delle somiglianze tra personalità socializzate nello stesso gruppo. Il ciclo d'influenza tra personalità e cultura si potrebbe allora concepire, secondo Allport, come espresso nel grafico seguente:

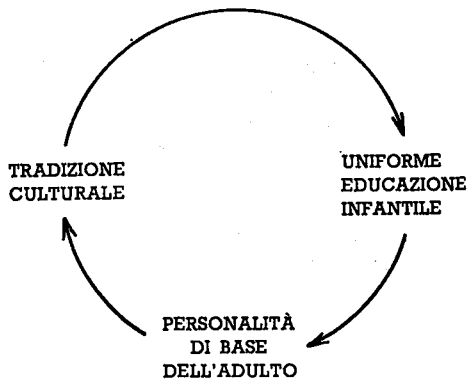


FIG. 27.

Si deve notare, tuttavia, che il concetto di « personalità di base » (come quello simile di « carattere nazionale ») non può dar ragione delle differenze *individuali,* soggiacenti alle somiglianze di gruppo: esse sono legate, oltre che al temperamento e alle esperienze selettive dell'individuo, alle sue capacità superiori di autonoma reazione alle influenze della cultura di gruppo. Sono state, inoltre, proposte severe critiche alla pretesa psicanalitica di ridurre il periodo di formazione della personalità di base ai primi anni dell'infanzia: anche se tali anni sono d'importanza capitale per l'acculturazione dell'uomo, somiglianze nella struttura della personalità possono risultare da qualsiasi forma di apprendimento, a ogni età della vita.

c) *Il concetto di « ruolo sociale ».*

250 Altro concetto, sovente ritenuto da psicologi sociali come fondamentale per la teoria della personalità e del suo sviluppo, è quello di *ruolo,* definibile come una modalità strutturata di partecipazione alla vita sociale. L'individuo si dovrebbe considerare soprattutto come un portatore di ruoli molteplici, quanti sono i compiti specifici che esso sostiene, successivamente o anche simultaneamente, nel sistema sociale. La personalità sociale non sarebbe — per taluni « sociotropi » — che la sintesi di ruoli sociali, rigidamente determinati e conformisticamente vissuti.

Ma come non si può provare che la personalità sia solo l'« aspetto soggettivo della cultura », così non si può sostenere che essa sia unicamente un aggregato di ruoli, e cioè un puro riflesso di esigenze societarie. L'individuo *interpreta* più o meno autonomamente i suoi ruoli, per cui permane sempre un certo « raggio di variabilità personale », sia nella definizione che egli dà ai suoi ruoli, sia nel modo di viverli.

CONCLUSIONE

In realtà, i due sistemi — quello personale e quello sociale — non sono da opporsi esclusivisticamente. Come non è possibile concepire la personalità in uno « splendido isolamento », immutabile e « chiusa » a ogni interferenza ambientale (anzi, le sue possibilità di sviluppo individuale sono inscindibilmente legate alla sua « apertura » sull'ambiente, specie verso gli « altri »), così non è concepibile una società e una cultura in cui la persona si vanifichi, come un derivato — senza « residui » — di influssi sociali e culturali. Il mutuo adattamento o « accomodamento » tra i due sistemi — implicante non solo interferenza, ma profonda interdipendenza e reciproca integrazione — è condizione essenziale per una espansione armonica della creatività personale e dell'ordine sociale.

NOTA BIBLIOGRAFICA

Oltre le opere citate nel testo, e che riteniamo tra le più importanti, segnaliamo: 251

Per i condizionatori biologici della persona:

CHAUCHARD, P., *Le système nerveux sympatique.* Paris, Gallimard, 1948.

— *Les mécanismes cérébraux de la prise de conscience.* Paris, Mason, 1956.

COSSA, P., *Du réflexe au psychique.* Bruges, Desclée, 1948.

DALLA NORA G., *Condizionatori biologici della personalità,* Torino, P.A.S., 1956 (studio sintetico sui rapporti tra biologia e educazione, con ampi orientamenti bibliografici).

ENRIQUES, P., *Le leggi di Mendel ed i cromosomi.* Bologna, Zanichelli, 1932 (ancora valido).

GEDDA, L., *Studio sui gemelli.* Roma, Orizzonte medico, 1951.

MONTALENTI G., *Elementi di genetica.* Bologna, Cappelli, 1941 (2ª ed.).

PACE, E., *Gli ormoni.* Milano, Hoepli, 1952.

PENDE, N., *Endocrinologia patologica e clinica degli organi a secrezione interna.* Milano, Soc. Ed. Libraria, 1949 (5ª ed., 2 voll.).

— *La scienza moderna della persona umana.* Milano, Garzanti, 1947.

PIERACCINI, A., *Manuale di neurologia per studenti e medici pratici.* Milano, Hoepli, 1955.
REY, P., *Les Hormones.* Parigi, P.U.F., Collana « Que sais-je? », n. 39, 1958, 7ª ed.

Per la psicologia generale:

CATTELL R. B., *La personnalité: étude systématique, théorique, et concrète* (2 voll.), Paris, Presses Univ. de France, 1956 (trad. dall'inglese) (lo studio più metodico e comprensivo dei problemi « fattoriali » della personalità).
DUMAS, G. (ed.), *Nouveau Traité de Psychologie.* Paris, Alcan-P.U.F., 1930-1943. Opera di valore fondamentale, con la collaborazione dei migliori psicologi francesi, in otto volumi.
FRAISSE, P., *Manuel pratique de Psychologie Expérimentale.* Paris, P.U.F., 1956. Presenta sessanta esperimenti che coprono gran parte del campo della Psicologia, è perciò utile per conoscere i metodi della ricerca sperimentale (traduzione italiana, *Manuale pratico di Psicologia Sperimentale,* Torino, S.E.I., 1959).
GEMELLI A.-ZUNINI, G., *Introduzione alla Psicologia.* Milano, Vita e Pensiero, 1947. Opera di notevole impegno teoretico, che gli Autori raccomandano da soli.
MORGAN, C. T., *Physiological Psychology.* New York, McGraw-Hill Book Co., 1942. Una buona base per la comprensione dei fattori fisiologici del comportamento. H. Lesage ne ha curata l'edizione francese nella collana delle P.U.F., nel 1949.
MURPHY, G., *An Introduction to Psychology.* New York, Harper, 1950. Ampio volume di psicologia generale, l'unico degli americani tradotto in italiano (*Sommario di Psicologia.* Torino, Einaudi, 1957).
STEVENS, S. S. (ed.), *Handbook of experimental Psychology.* New York, Wiley, 1951. Classico volume di riferimento per psicologi, scritto dai migliori studiosi americani contemporanei.
WOODWORTH, R. & SCHLOSBERG, H., *Experimental Psychology.* New York, H. Holt, 1954. Opera fondamentale, in due volumi, risultato di trent'anni d'insegnamento. Dell'edizione precedente A. Ombredane ed I. Lézine hanno curato la traduzione francese presso le P.U.F., nel 1949.
ZUNINI, G., *Psicologia,* Brescia, Morcelliana, 1962 (5ª ed.). Un ottimo sguardo panoramico alla storia della psicologia sperimentale ed ai problemi che si sono gradualmente presentati.

Segnaliamo infine le riviste più accessibili:

Année Psychologique. Paris, P.U.F., che riporta, oltre ad articoli originali, rassegne delle pubblicazioni europee ed americane classificate per argomento.
Archivio di Psicologia, Neurologia e Psichiatria. Milano, Vita e Pensiero.
Psychological Abstracts. Bimestrale dell'American Psychological Association, dedicato esclusivamente alla bibliografia ragionata e classificata delle pubblicazioni psicologiche di tutti i paesi.
Rivista di Psicologia. Firenze, Editrice Universitaria.

Elementi di psicologia del fanciullo e dell'adolescente

di GÉRARD LUTTE

INTRODUZIONE

La preoccupazione che ci guiderà in questa breve trattazione sarà di sce- 252
gliere, nel campo vastissimo della *psicologia del fanciullo e dell'adolescente,* alcuni problemi tra quelli che più interessano l'educatore.

Come scienza, questa parte della psicologia risale solo alla fine del secolo XIX. Essa rientra in una disciplina più vasta, la *psicologia genetica o evolutiva,* che studia lo sviluppo psichico lungo tutta la vita dell'uomo. In mezzo secolo, questa scienza ha compiuto progressi sorprendenti; dai primi studi, affidati ad un solo ricercatore, che esaminava un problema particolare su un gruppo limitato di soggetti, in breve tempo, si è passati a seguire, nella sua progressiva evoluzione, lo sviluppo psichico in campioni rappresentativi, scelti in ambienti diversi, attraverso ricerche affidate non solo a gruppi di specialisti in campi vari (psicologico, sociale, fisiologico, ecc.), ma anche a istituzioni che possono garantire la continuità della indagine attraverso più generazioni di ricercatori.[1]

In questa introduzione accenneremo soltanto a tre problemi: fattori dello sviluppo, stadi della crescita, sviluppo fisico, rinviando a manuali più estesi e ad opere specializzate [2] per ciò che riguarda la storia della psicologia genetica e i numerosissimi metodi di studio di questa scienza.

1. FATTORI DELLO SVILUPPO

a) MATURAZIONE E APPRENDIMENTO

Con il termine *maturazione* si intende indicare l'apporto allo sviluppo re- 253
cato dai fattori interni, e con quello di *apprendimento* le modificazioni più o meno permanenti di una condotta in seguito ad una esperienza particolare.

---

[1] Cfr. G. LUTTE, *Dal fanciullo superdotato all'adulto superiore,* in « Orientamenti Pedagogici », 1960 (7), pp. 740-746.

[2] Cfr. la nota bibliografica alla fine della trattazione.

Benchè i termini non siano del tutto equivalenti, gli autori parlano talvolta, a proposito di questo problema, dell'influsso dell'innato e dell'acquisito, dell'ereditarietà e dell'ambiente, dei fattori biologici e sociali.

Gli studi del Gesell [3] hanno messo in evidenza il contributo della maturazione nello sviluppo, attraverso esperimenti di questo tipo su due gemelle: all'età di 46 settimane una delle due è giornalmente esercitata per 6 settimane a salire una scala di qualche gradino. All'età di 52 settimane la scala è salita in 26 secondi. A 53 settimane l'altra bambina, senza esercizio precedente, sale la scala in 45 secondi, e 2 settimane più tardi in 10 secondi. Si vede, dunque, che l'esercizio non era giovato molto alla prima bambina.

Studiando con lo stesso metodo l'influsso dell'esercizio, Mc Graw,[4] fu portato a distinguere tra le *attività filogenetiche,* indispensabili all'essere umano normale, come il saper stare seduto, il camminare, il prendere un oggetto, e le *attività ontogenetiche,* che non gli sono indispensabili, come nuotare, pattinare ecc. Le prime sono più stabili e meno facilmente modificabili da influenze esterne, se non circa particolari secondari (così l'esercizio non modifica eccessivamente l'inizio e l'aspetto generale del camminare, ma potrà migliorarne la sveltezza e l'eleganza). Le seconde possono essere considerevolmente accelerate con l'allenamento, quando questo sia fatto al momento opportuno.

Le esperienze dimostrano che esiste un'età in cui l'esercizio è sterile e vano, un'età in cui l'apprendimento è laborioso e lento, e un'età, infine, in cui esso è rapido, economico ed efficace. D'altronde un apprendimento prematuro rischia di fissare abitudini sfavorevoli che ne ritarderebbero un ulteriore perfezionamento. Il momento propizio per l'apprendimento è indicato dall'interesse manifestato dal ragazzo e dal progresso fatto con la pratica. È, infatti, molto importante che l'esercizio sia fatto al momento opportuno: altrimenti si potrebbe provocare un positivo disinteresse o una permanente inferiorità riguardo a certi comportamenti.

Si è cercato di stabilire il rispettivo apporto dato alla crescenza dalla maturazione e dall'apprendimento. È un problema che ha dato luogo a molteplici tentativi di soluzione, a interpretazioni contraddittorie e all'elaborazione di una completa tecnica di ricerca.

Alla luce dei fatti l'apprendimento e la maturazione non appaiono cause separate e distinte, ma un sistema di cause complesse e interdipendenti, che condizionano la crescita. L'influsso dell'uno e dell'altra è variabile per i diversi tratti del comportamento: lo sviluppo motorico, ad esempio, subisce molto meno l'influenza dell'ambiente che lo sviluppo morale o sociale. Così

---

[3] A. Gesell and H. Thomson, *Learning and Growth in Identical Infant Twins,* in « Genetic Psychology Monographs », 1929 (6), pp. 1-24.

[4] M. B. Mc Graw, *Growth, A Study of Johnny and Jimmy,* New York, Appleton-Century, 1935.

anche l'effetto della maturazione è molto più evidente nei primi tempi della vita.[5]

Bisogna ancora sottolineare l'importanza fondamentale dell'ambiente so- 254
ciale nell'evoluzione psichica dell'uomo. Esso è necessario per l'umanizzazione dell'uomo. Il fanciullo non raggiunge automaticamente lo stato adulto. Una indicazione impressionante è offerta dai casi di bambino-lupo, come quello del Rev. Singh, missionario in India che, in una escursione, scoprì nella tana di un lupo, due bambine. Una doveva avere due anni, l'altra sette. Queste bambine avevano una condotta da lupo: erano quadrupedi e non impiegavano i loro arti anteriori che come « zampe ». Fuggivano dal consorzio degli esseri umani: di giorno si serravano contro un muro e di notte cercavano di fuggire. Si nutrivano di carne cruda, e urlavano con il verso del lupo. La più anziana, Kamola, visse otto anni in un orfanotrofio; alla sua morte aveva imparato con gran fatica lo stare e il camminare eretto, ma quando doveva spostarsi rapidamente tornava a camminare come i quadrupedi. Conosceva una quarantina di parole e poteva comporre frasi di due o tre parole; non si trattava, dunque, di una debole mentale, altrimenti non avrebbe saputo adattarsi come fece.[6]

Questi casi-limite lasciano intravvedere la straordinaria importanza dell'ambiente sociale nello sviluppo del ragazzo. Numerosi studi attestano l'influsso di tale ambiente sullo sviluppo della intelligenza, sul successo scolastico e sulla condotta morale.

b) Autodeterminazione libera

Ponendosi in una prospettiva deterministica e materialistica, troppi autori 255
considerano lo sviluppo come la risultante necessaria dell'azione combinata dei fattori di maturazione e dell'ambiente, accantonando come prescientifica l'idea di una forza costruttiva, personale e autonoma.

Tuttavia, ci si condannerebbe a fare una psicologia subumana, se si trascurasse tutto ciò che è cosciente e personale nello psichismo umano e si manifesta in una serie di fini, che l'uomo si propone nella costruzione della sua personalità. Nello sviluppo della personalità, le forze della maturazione, dell'ambiente e della libera volontà sono strettamente unite in un plesso indissolubile.[7]

---

[5] Si può trovare nel libro di D. P. Ausubel, *Theory and Problems of Child Development,* New York, Grune and Stratton, 1958, pp. 50-92, un'analisi molto acuta dell'interazione tra eredità e ambiente nello sviluppo.

[6] J. Singh and R. Zingg, *Wolf-Children and Feral Man,* New York, Harper, 1942.

[7] Cfr. J. Nuttin, *Psychanalyse et conception spiritualiste de l'homme,* Louvain, Publications Universitaires de Louvain, 1950, p. 234.

256 Il lettore che avesse poca familiarità con gli studi di psicologia rimarrebbe non poco meravigliato, scorrendo qualche manuale di psicologia evolutiva, nello scoprirvi le più sconcertanti classificazioni dei diversi stadi di sviluppo. Osterrieth, esaminando le classificazioni di diciotto autori europei ed americani, non vi trovò meno di 61 periodi cronologici considerati come stadi; più della metà di essi non sono segnalati che in un solo sistema, e soltanto un periodo è comune a sette sistemi diversi.[8] Altri specialisti dichiarano senz'altro che non vi sono stadi e che la crescita avviene in modo continuo e graduale.

Molteplici sono le ragioni di differenze così nette. La stessa nozione di stadio è diversamente intesa dai vari autori. Eterogenei sono pure i fatti studiati: conseguentemente chi si limita a studiare la intelligenza non adotta la stessa classificazione di chi tenta di spiegare lo sviluppo della personalità totale. Anche i metodi sono divergenti. Vi influisce inoltre l'orientamento delle scuole psicologiche, delle culture, degli ambienti e delle dottrine filosofiche. Per quanto sia necessario, idealmente, distinguere nettamente l'aspetto filosofico dall'aspetto scientifico-positivo nello studio dei problemi psicologici, non è sempre facile.

Ciononostante è indispensabile parlare di stadi in psicologia. Senza possibilità di operare concettualmente delle divisioni, delle misure, dei confronti non c'è scienza; senza introdurre delle discontinuità nel continuo non è possibile sapere scientifico.

In proposito è opportuno distinguere due possibilità: « *a*) la discontinuità può essere introdotta per puro metodo, dal di fuori, artificialmente, come si fa, per esempio, nelle " misure dell'intelligenza ", quando si divide la vita in anni e si cerca di stabilire il progresso che si manifesta da un periodo all'altro; *b*) ma può anche darsi che tra le proprietà di un continuo vi siano delle ragioni per esprimerlo con il discontinuo; tali ragioni possono essere le variazioni di ritmo, un'accelerazione o un rallentamento più o meno brusco secondo determinati periodi ».[9]

Nello sviluppo della condotta umana non sembra che si verifichino reali discontinuità: esso procede gradualmente, secondo una continuità non solo temporale (una struttura dopo l'altra), ma anche genetica (ogni struttura proviene dalla precedente).

Tuttavia, in questo continuo, ci sono proprietà che ci permettono di esprimerlo con delle discontinuità, con stadi in cui la condotta è differente:

---

[8] P. OSTERRIETH, *Le problème des stades en psychologie de l'enfant*, Paris, PUF, 1956, pp. 52-53.

[9] A. MICHOTTE nel *vol. cit.* di OSTERRIETH, p. 7.

il fanciullo pensa, sente, ama, ecc., in modo diverso dall'adolescente e dall'adulto e la differenza non è solo quantitativa, ma anche qualitativa.

La determinazione pratica di questi periodi è assai difficile, tanti sono i fattori che intervengono per costituirli: fatti biologici, ambiente, ritmo di sviluppo diverso per i differenti aspetti della condotta e nei singoli individui. Indubbiamente, all'inizio della crescenza, quando l'evoluzione del comportamento dipende principalmente dallo sviluppo del suo sostrato fisico-fisiologico, è più facile determinare dei periodi; ma, a misura che il bambino cresce, l'influsso dell'ambiente e dell'autodeterminazione personale si fa maggiormente sentire e gli stadi si fanno meno precisi.

Per ragioni pratiche divideremo la nostra trattazione in tre parti: dallo 257
sbocciare della vita ai sei anni (età prescolastica) dai sei agli undici-dodici anni (età della scuola elementare), dagli undici anni all'età adulta (adolescenza). Questa divisione potrebbe anche valersi di ragioni teoriche nel senso che lo *status* bio-sociale [10] dell'individuo è diverso in ognuno di questi stadi.

3. SVILUPPO FISICO E FISIOLOGICO

Esiste un solo sviluppo, quello della personalità totale, che si può consi- 258
derare sotto l'aspetto fisico-fisiologico o sotto l'aspetto psichico. Tuttavia, il rapporto tra la crescita fisica e quella mentale non è sempre evidente e ciò può essere imputato alla conoscenza ancora frammentaria ed imperfetta che noi abbiamo dello sviluppo.

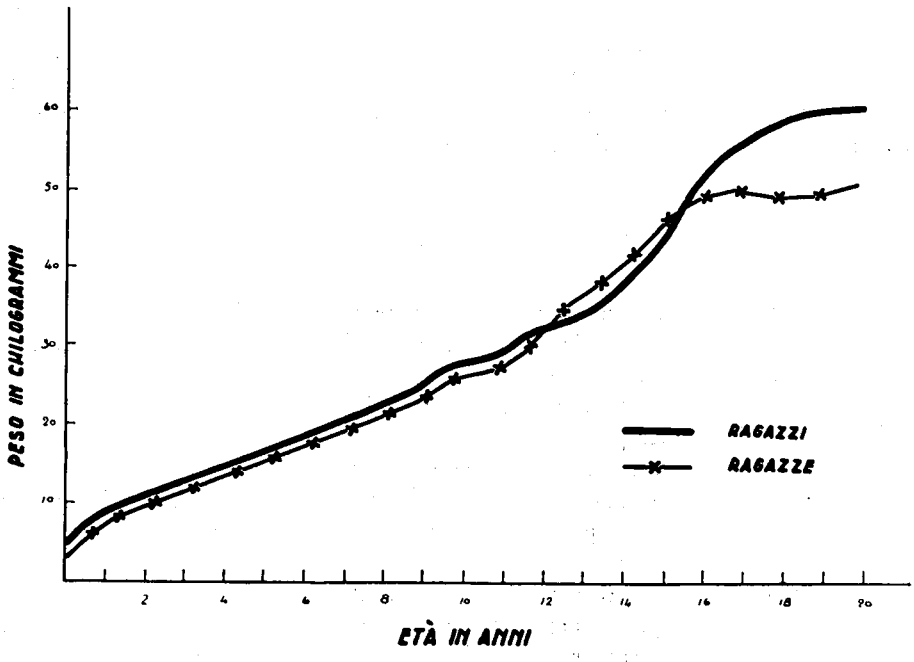
La crescita fisica sembra effettuarsi secondo una linea progressiva e continua. Ma questa concezione proviene dal fatto che si considera il solo aspetto quantitativo e si trascura quello funzionale. Di fatto, lo sviluppo continuo di un tessuto può permettere, a un dato momento, l'apparizione d'una funzione. Per esempio: lo sviluppo continuo dei tessuti nervosi, muscolari ed ossei permette a un certo punto l'apparizione del camminare. D'altra parte, tessuti diversi, sviluppandosi con ritmo differente, possono, a un dato momento, portare alla riorganizzazione dei loro rapporti. D'altronde gli autori ammettono l'esistenza di una accelerazione della crescita fisica nell'adolescenza; secondo Tanner, vi sarebbe forse un periodo di accelerazione anche tra i cinque anni e mezzo e i sei e mezzo.[11]

---

[10] Lo *status* è la posizione concessa, in modo formale o no, a una persona in un gruppo o in una comunità. Il *ruolo* è il comportamento caratteristico e aspettato da una persona che ha un certo *status*.

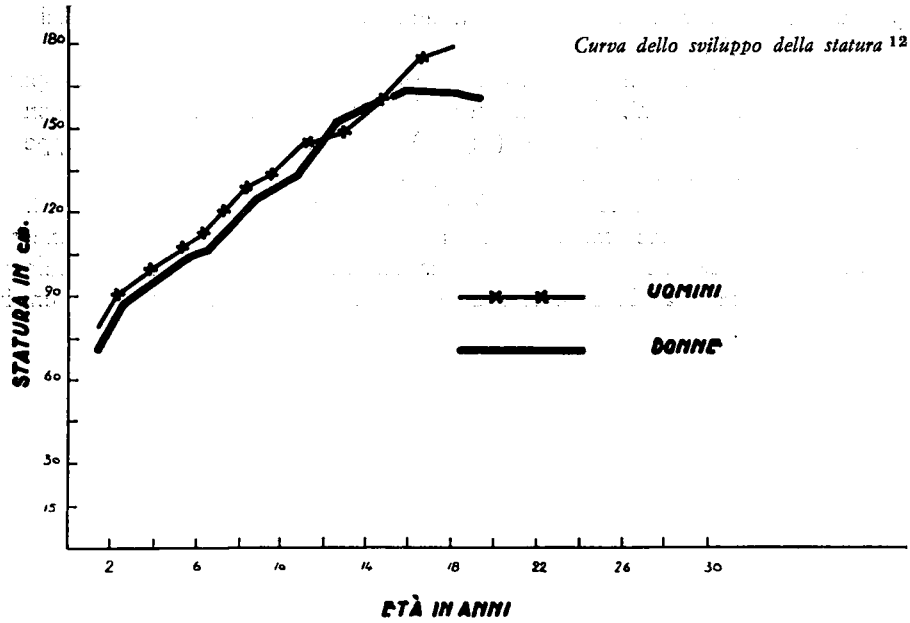
[11] J. M. TANNER, *La notion de stade en physiologie*, nel *vol. cit.* di OSTERRIETH, p. 9.

259 La curva riportata (Fig. 1) indica l'aumento del peso. Come si può notare, la rapida crescita durante il primo anno si fa più lenta in seguito, per accelerare di nuovo con l'adolescenza. Dopo i quindici-sedici anni i ragazzi continuano a crescere in peso fino ai vent'anni circa, mentre le ragazze, in media, hanno raggiunto il loro peso verso i sedici anni.

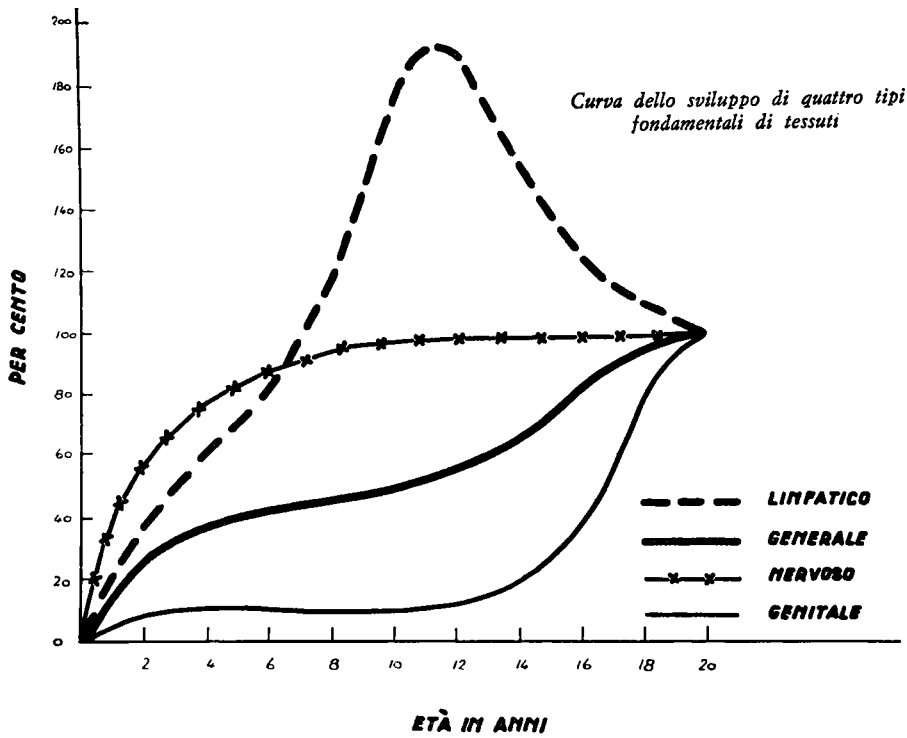


Curva dello sviluppo in peso dalla nascita ai vent'anni

260 Anche la curva della statura (Fig. 2) è regolare. Però nello stesso individuo si possono riscontrare maggiori variazioni, dovute a circostanze ambientali contingenti. Le ragazze crescono in altezza un po' più rapidamente dai nove-dieci anni ai tredici, i ragazzi dai dodici ai sedici. Dopo i tredici-quattordici anni le ragazze crescono più lentamente che in qualsiasi età anteriore e raggiungono la statura adulta probabilmente ai vent'anni; i ragazzi continuano a crescere rapidamente fino ai quindici-sedici anni, poi più lentamente e raggiungono la maturità in altezza ai ventidue-ventitrè anni. I ragazzi in genere sono



Curva dello sviluppo della statura [12]



Curva dello sviluppo di quattro tipi fondamentali di tessuti

[12] Secondo H. THOMSON in L. CARMICHAEL, *Manuel de psychologie de l'enfant*, Paris, PUF, 1952, p. 428.

più alti delle ragazze, eccetto per un anno o due, tra gli undici-dodici e i tredici-quattordici.

La crescita fisica è molto più complessa di quanto potrebbero far supporre i grafici sopra riportati. I diversi tessuti organici non si sviluppano con lo stesso ritmo. Il grafico seguente (Fig. 3) indica la differenza di sviluppo di quattro tipi fondamentali di tessuti organici.

261 Vari studiosi hanno tentato di determinare il rapporto tra la crescita fisica e quella dell'intelligenza misurata con i tests. Vi sarebbe una correlazione positiva, ma debole, tra l'intelligenza e la statura. Diversi elementi fisiologici presentano pure una simile correlazione, ma troppo debole per avere un interesse pratico.

Capitolo I

L'età prescolastica

Il primo periodo della vita ci offre gli sviluppi più sorprendenti tanto dal punto 262
di vista psicologico quanto dal punto di vista fisico-fisiologico (ad esempio, il bambino alla sua nascita ha una statura media di 50 cm.; per divenire adulto non dovrà neppure quadruplicare la sua altezza: compito insignificante, nota Abeloos,[13] di fronte a quello che ha compiuto prima della nascita in un tempo trenta volte più breve).

Questo periodo ha suscitato un grande numero di studi, di cui presenteremo qualche conclusione generale.

La vita comincia normalmente circa 280 giorni prima della nascita (tempo che può variare, si pensa, dai 180 a 334 giorni, cioè di 154 giorni). Prima della nascita vi sono forme di sensazione e di attività; a partire dai tre mesi il piccolo essere risponde agli stimoli interni e dai sei mesi può rispondere agli stimoli esterni. Si potrebbe supporre uno psichismo elementare, diffuso, come uno stato indistinto di sogno, con variazioni affettive di benessere o di malessere. Ma è solo una ipotesi.

Gli psicanalisti pretendono che noi conserviamo di questo periodo della vita la nostalgia della sicurezza e del perfetto adattamento, nostalgia che si esprime nel desiderio della morte, nel desiderio di ritornare nel seno materno. Ma questa interpretazione oltrepassa i dati scientifici.

La nascita rappresenta uno sconvolgimento improvviso e profondo dell'equili- 263
brio vitale: ormai il bimbo dovrà provvedere da sè alla respirazione, alla digestione, alla regolazione termica e sarà soggetto alle necessità fisiologiche. Secondo Freud, il grido della nascita esprimerebbe « l'angoscia fisiologica » prototipo di ogni ulteriore angoscia. Di fatto il bimbo si trova bruscamente immerso in molteplici sensazioni alle quali non sa adattarsi.

Il neonato [14] può fissare la luce, sente, può reagire a differenti gusti e a certi odori, è sensibile al caldo ed al freddo, può tastare, sbadigliare, sternutire, voltare la testa per respirare. Ma la maggior parte del suo tempo la passa dormendo. Si potrebbe forse rappresentare il suo psichismo come un'amalgama di diverse sensazioni, in cui non v'è alcuna differenza tra le impressioni provenienti dal proprio corpo e quelle provenienti dal mondo esteriore, dove i movimenti stessi sono sentiti come impressioni, dove non esistono percezioni, nè oggetti, nè persone, nè tempo, nè differenza tra l'io ed il mondo: il tutto dominato dalle reazioni affettive di benessere e di malessere provocate da tale amalgama.

---

[13] Abeloos, *La croissance*, Paris, PUF, 1942, p. 23.

[14] Cfr. K. Pratt, *Le nouveau-né*, in Carmichael, *op. cit.*, pp. 300-409.

Lo psichismo del neonato è, secondo l'espressione dell'Hubert [15] « una situazione organico-affettiva nebulare, in seno alla quale non emerge alcuna differenziazione ». « Tutto si risolve in una anestesia confusa in cui si fondono le impressioni uscite dagli oggetti stessi, ed a cui conviene ormai la denominazione consacrata di *sincretismo indifferenziato* ».

1. IL COMPORTAMENTO SOTTO L'ASPETTO MOTORE

264 Lo sviluppo motore avviene nel senso d'un adattamento al mondo esteriore e d'una coordinazione interna. Infatti, se si eccettuano i meccanismi riflessi (respirazione, alimentazione, sbadiglio, ecc.), dapprima tutti gli altri movimenti sono di massa e globali, spasmodici e senza coordinazione. I progressi motori seguono lo sviluppo del sistema nervoso, e sono guidati dalla sensibilità. Durante i tre primi mesi il progresso concerne soprattutto gli occhi e la bocca, successivamente si estende al capo, al collo e alle spalle. A quindici settimane il bambino può afferrare un oggetto; a venticinque sta seduto da solo; a quarantacinque si trascina; tra i dodici e i diciotto mesi cammina; a venticinque mesi corre. Allo stesso tempo si affermano i movimenti di presa e di manipolazione, verso la fine del terzo anno egli può mangiare da sè. I movimenti sono diventati a poco a poco coordinati e meno bruschi, si sono fatti agili ed armoniosi, tanto che si è parlato, riguardo al bambino dai tre ai cinque anni, di un'età della grazia.[16]

È importante non dimenticare che lo sviluppo motore non è che un aspetto della evoluzione totale, e non è comprensibile che in essa, poichè è stimolato dallo sviluppo sensoriale, intellettuale, emozionale, che a sua volta condiziona. Ad esempio, il poter seguire con gli occhi, ciò che la mano sposta, permette al bambino di incominciare a conoscere l'oggetto; il camminare l'aiuta ad acquistare il senso dello spazio. L'attività motoria lo arricchisce, gli dà il sentimento di essere causa, come le esperienze dolorose lo aiutano a prendere coscienza di sè.

2. IL COMPORTAMENTO SOTTO L'ASPETTO CONOSCITIVO

a) Sviluppo dell'intelligenza

265 Come si presenta il mondo al neonato? Secondo alcuni il bimbo appena nato vede gli oggetti come sono, anche se non è capace di capire nè di agire in

---

[15] *La croissance mentale,* Paris, PUF, p. 114.

[16] Per una descrizione dettagliata del progresso motore si potranno consultare le opere di Shirley, *The first two Years, a Study of twenty-five Babies,* Minneapolis, University of Minnesota Press, 1931 e di Gesell, *Il bambino nella civiltà d'oggi,* Milano, Bompiani, 1956; *Il fanciullo dai cinque ai dieci anni,* ivi, 1950.

modo adeguato. Altri dicono che tutto si presenta come una globalità indifferenziata dove tutto è come fuso e non chiaro.

Chi ha ragione? Non si può rispondere che in base alle reazioni del bimbo a ciò che gli è presentato. Si sa che dopo la nascita, funzionano gli organi sensoriali che ricevono eccitazioni molteplici di calore, di suono, di luce, di odore, di gusto, senza parlare delle eccitazioni interne.

Ma alla nascita la corteccia cerebrale non funziona ancora: cioè le percezioni, le idee, i ricordi, non sono ancora possibili. Di fatto nel neonato non si vedono reazioni coscientemente adattate. « Le reazioni non possono essere che riflessi, tutt'al più accompagnati da sensazioni elementari ».[17] Durante il primo mese di vita l'attività corticale sostituirebbe l'attività sottocorticale.

Generalmente gli autori ammettono che il modo con il quale il bimbo percepisce il mondo è completamente diverso dalla visione dell'adulto. Il bimbo all'inizio della vita non sarebbe capace di distinguere sè dall'ambiente e nell'ambiente stesso non potrebbe fare nessuna distinzione tra persone e cose, tra presente, passato e futuro. Per il bimbo non è lui ad aver fame, ma ci sarebbe solo la fame, il sonno.

Da questo stato indifferenziato come passerà ii bimbo alla percezione adulta? Le risposte variano secondo le diverse prospettive in base alle quali si è esaminato il problema.

Presentiamo brevemente le soluzioni date da uno psicologo che ha studiato soprattutto lo sviluppo dell'intelligenza, il Piaget, la cui opera è particolarmente consacrata al *costruirsi del pensiero logico.*[18] 266

Questo Autore ha una concezione biologica dell'intelligenza, da lui ritenuta come un caso dell'adattamento degli organismi all'ambiente. Questa funzione di adattamento si mantiene identica attraverso tutto lo sviluppo psichico, ma le forme che prende lungo l'evoluzione sono diverse e permettono di distinguere stadi precisi nello sviluppo intellettuale.

Così si potrebbe distinguere:

— *la fase dell'intelligenza sensoria-motorica,* che si estenderebbe dalla nascita all'apparizione del linguaggio (più o meno i due primi anni);

---

[17] A. FAUVILLE, *Eléments de psychologie de l'enfant et de l'adolescent,* Louvain, Nauwelaerts, 1948, p. 72.

[18] Delle numerose opere del PIAGET citiamo:
Le langage et la pensée chez l'enfant, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1923;
Le jugement et le raisonnement chez l'enfant, id., 1924;
La représentation du monde chez l'enfant, Paris, Alcan, 1926;
La naissance de l'intelligence chez l'enfant, Neuchâtel, Del. et N., 1936;
La construction du réel chez l'enfant, id., 1937;
(avec A. SZEMINSKA): *La genèse du nombre chez l'enfant,* id., 1941;
Le développement de la notion de temps chez l'enfant, Paris, PUF, 1946;
(avec B. INHELDER) *La représentation de l'espace chez l'enfant,* Paris, PUF, 1947;
La psychologie de l'intelligence, Paris, Colin, 1947;
(avec B. INHELDER) *La genèse des structures logiques élémentaires,* Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1959.

— la fase *del pensiero simbolico o preconcettuale,* fino ai quattro anni circa;
— la fase *del pensiero intuitivo,* dai quattro ai sette-otto anni;
— la fase *del pensiero logico concreto* fino agli 11-12 anni;
— e finalmente le fasi del pensiero formale.

Nelle prime fasi (suddivise dall'Autore in sei periodi) il bimbo, partendo dai riflessi innati, vi introduce progressivamente elementi nuovi fino a usarli come mezzi per arrivare a un fine. Verso il termine del secondo anno comincia l'acquisizione sistematica del linguaggio dovuta alla apparizione di una funzione simbolica che si manifesta anche nei giochi immaginativi. Il bimbo, ad esempio, finge di mangiare con una pietra e di dormire servendosi di un giornale come guanciale.

Questa funzione simbolica che consiste nel rappresentare una cosa con un'altra, caratterizza l'apparizione simultanea della imitazione rappresentativa, del gioco simbolico, della rappresentazione immaginativa e del pensiero verbale.

Però il bimbo non è ancora giunto allo stadio del concetto. Si dovrebbe piuttosto parlare di « preconcetto » per le nozioni che il bimbo lega ai primi segni verbali. Le parole hanno per lui caratteristiche di riferimento all'azione e alle impressioni vissute. Più che oggetti, indicano azioni possibili. Ma questo preconcetto è già uno schema rappresentativo che può evocare un gran numero di oggetti per mezzo di elementi privilegiati. A questo proposito N. Hansen [19] riferisce che un bimbo giocando con una piccola canna pronunciava « rolle-rolle » e che utilizzava poi questa parola, nel corso del secondo anno quando correva o vedeva dei ciclisti, delle macchine o qualsiasi cosa che rotolava. Il ragionamento che mette in rapporto questi preconcetti non è un ragionamento logico ma si fonda su qualità fortuite.

Lo stadio seguente vede l'apparizione del pensiero intuitivo, pensiero, cioè che rimane ancora legato al concreto, a ciò che può essere visto, percepito. Ora però il soggetto è capace di ragionare su di un insieme. Se si mettono, ad es., delle perle una ad una, simultaneamente in due bicchieri di forma identica, il bimbo dirà che c'è la stessa quantità nei due bicchieri. Se si versa il contenuto di un bicchiere in un altro di forma diversa il bimbo, pur certo che non vi è stato aggiunto o tolto nulla, dirà che ci sono più perle nel recipiente che è più alto.

L'errore nel ragionamento proviene dal fatto che è fondato, in modo esclusivo, sui dati percettivi. Bisognerà aspettare i sei, sette anni perchè il soggetto superi il senso unico della percezione.

Contemporaneamente allo sviluppo intellettuale, il bimbo costruisce la realtà, scoprendo le cose, la quantità, il numero, lo spazio e il tempo, e così la sua immagine del mondo acquista progressivamente una struttura oggettiva.

---

[19] *Die Entwicklung des kindlichen Weltbildes,* München, Kösel-Verlag, 1949.

Piaget afferma che la mentalità del bimbo è caratterizzata dall'*egocentrismo,* 267
intendendo con questo che l'universo del bimbo è centrato su un io che si ignora e che non è capace di fare la distinzione tra il suo punto di vista e quello degli altri.

Questo egocentrismo può manifestarsi in modo diretto o indiretto.

In modo diretto:

— *egocentrismo spaziale*: se si presenta al bimbo un plastico che rappresenta, in rilievo, tre montagne, e gli si chiede cosa vede una bambola che è messa in posti diversi sul plastico, egli risponde fino ai sette anni, che la bambola vede ciò che vede lui dal suo posto; allo stesso modo, pur essendo capace, verso i quattro anni, di distinguere la sua mano destra, non sarà capace di fare la stessa distinzione per gli altri;

— *egocentrismo temporale*: il bambino dirà che è nato prima di suo padre perchè non si ricorda di averlo visto prima.

Egocentrismo indiretto: il bimbo si rappresenta le cose come se stesso:

— *animismo*: le cose sono viventi e coscienti nella misura in cui si muovono (la luna è vivente, ci segue intenzionalmente);

— *artificialismo*: le cose sono fabbricate dall'uomo che ha fatto il sole, le montagne, ecc.;

— *partecipazione magica* (partecipazione = relazione tra due cose tra le quali però non c'è contatto spaziale, nè connessione causale intelligibile; magia = credenza di poter usare di partecipazioni per modificare la realtà): ad esempio, il bimbo fa un gesto, compie mentalmente un'operazione e crede che questo eserciti un influsso su tale avvenimento sperato o temuto;

— *causalità morale*: il bambino pensa che le cose obbediscano a delle regole come fa lui;

— *finalismo*: il fiume scorre perchè ha uno scopo: andare verso il mare e per questo prende la rincorsa.

Il fatto sociale (discussione, collaborazione) renderà possibile il passaggio dal pensiero egocentrico al pensiero socializzato, dove l'individuo tiene conto non solo del suo punto di vista, ma anche di quello degli altri e perviene così all'oggettività.

La teoria di Piaget sullo sviluppo intellettuale è il sistema più coerente 268
presentato finora dagli psicologi. Non è però che una tappa verso una conoscenza più sicura di questo problema.

All'opera di Piaget numerose critiche sono state fatte, sia per il metodo, sia per le interpretazioni. Come nota Pichon,[20] Piaget giudica tutte le risposte del bimbo secondo la norma di un adulto convenzionale, confinato nel determinismo materialista, meccanicista e scientista. In nome di questi dogmi attribuiti all'intelligenza adulta, dogmi filosofici sempre discutibili, dogmi scienti-

---

20 *Le développement psychique de l'enfant et de l'adolescent,* Paris, Masson, 1936, pp. 27-32.

fici destinati ad essere sorpassati rapidamente, Piaget osa portare al passivo del ragazzo la risposta a interrogativi, che spesso non comportano nessuna risposta. A questa domanda, tendenziosa e insolubile, quasi certamente anche per l'adulto: « quando cammini, cammini con i piedi: ebbene quando pensi, con che cosa pensi? », sente Mètr di cinque anni e nove mesi di età, rispondergli con la più perfetta prudenza: « Io, non so. Io non ho mai visto il pensare ».

Molti AA. contestano anche l'esistenza di stadi tanto precisi nello sviluppo intellettuale, come anche la teoria dell'egocentrismo, particolarmente riguardo alle spiegazioni artificialiste animiste o magiche.[21] Le risposte ottenute da Piaget potrebbero essere attribuite al fatto che egli chiede spiegazioni su soggetti lontani, sole, luna, nuvole, che non fanno parte dell'esperienza diretta del fanciullo e che, d'altra parte, forniscono il tema a molti miti e racconti.

b) SVILUPPO DELL'IMMAGINAZIONE

269 Verso la fine del secondo anno compaiono le prime manifestazioni dell'immaginazione nel gioco simbolico. Che cosa fa il bambino nel gioco simbolico? Applica un comportamento ad una situazione inadeguata o ad un oggetto inadeguato.

Quale potrebbe essere la *funzione,* il *senso di questo gioco simbolico?* Notiamo prima di tutto che esso è frequente nella fanciullezza; si è osservato che un bimbo nello spazio di due ore viveva almeno sei situazioni immaginarie. Ora, l'immaginazione permette al bimbo di distaccarsi dal reale, di prolungare esperienze vissute, di provarne altre. Per capirne il senso bisogna notare che dipende dalle tendenze, da tutta la vita affettiva del bimbo, che è un mezzo per appagare facilmente i suoi desideri, per esorcizzare i suoi timori.

Si è notato, ad esempio, quanto il bimbo nel suo gioco simbolico imiti le attività dell'adulto: è il papà, la mamma, il sacerdote, il medico. Fa il muratore, l'autista, il pilota, secondo gli svariati esempi che gli fornisce l'ambiente.

Esercitando questi diversi ruoli sociali fa l'esperienza del mondo che lo circonda, si forma l'idea di se stesso (alcune attività sono lodate, altre no; alcune gli piacciono, altre no), pone i primi fondamenti dello sviluppo vocazionale. Si può anche vedere in queste attività una compensazione; il bimbo debole si assimila all'adulto. Può correggere, così, la realtà che non gli piace (« la mia bambola può mangiare tutti i dolci che vuole »). Può rivivere in un contesto privo di angoscia situazioni difficili (la bambola è punita).

Il giuoco simbolico ha anche una funzione sociale; forma il presupposto per passare a giochi in comune, tra fanciulli non solo della stessa età, ma anche

---

21 I. HUANG, *Children's Explanations of Strange Phenomena,* in « Psychologische Forschung », 1931, pp. 63-183; con H. W. LEE, *Experimental analysis of Child Animism,* in « Journal of Genetic Psychology », 1945 (66), pp. 69-74.

di età diversa che per altre attività non riescono tanto facilmente a « collaborare ». Così una bimba di tre anni potrà giocare con una ragazza di otto anni a « mamma e bimbo », ecc. Come nota Jersild [22] in queste circostanze il bambino sopporterà cose che in altri momenti non tollera. Ad esempio, un ragazzo più piccolo che abitualmente non accetta l'autorità di uno più anziano di lui, in una situazione di « maestro-allievo » potrà accettare di essere punito da suo fratello.

Si è anche notato in questo periodo un fenomeno tipico, quello del 270
« *compagno immaginario* », che si può trovare dai tre fino ai dieci anni, ma più frequentemente dai tre anni ai quattro e mezzo. Questo compagno immaginario (immagine più viva delle altre e che ha caratteristiche stabili) può essere un uomo, un ragazzo, un animale e anche qualsiasi oggetto. Può talvolta entrare talmente nella vita del bimbo che questo esigerà che i suoi familiari si adattino a questo essere per loro invisibile (il suo compagno dovrà, ad esempio, avere un posto a tavola, vicino a lui).

Uno studio di L. B. Ames e J. Learned [23] indica che circa il 20% dei bimbi avrebbero questo compagno, mentre altri studi segnalano percentuali più elevate, fino al 50%.

Questo compagno immaginario corrisponde a bisogni particolari: bisogno di avere una compagnia gradevole, qualcuno con cui si può giocare e che abbia tratti di personalità che piacciono al bimbo e che non trova nelle persone reali con le quali vive. Può essere un uomo che appaga tutti i desideri del bimbo, che lo difende contro i pericoli, che lo scusa dei suoi sbagli. Ma non sempre il compagno è gradito; può essere qualche volta come la personificazione della coscienza del bimbo o di un sentimento di colpevolezza che rimprovera con dolcezza o in modo terrificante.

Questi semplici accenni ci fanno intravvedere la complessità del comportamento immaginativo del bimbo e l'interferire di questo comportamento con gli aspetti tendenziali e affettivi della condotta umana.

Quale distinzione fa il bimbo tra il reale e l'immaginario? Sembra che la 271
distinzione sia meno netta che per l'adulto. L'immaginario può commuovere, e anche fortemente, l'affettività del bambino. Si dice anche che i bimbi quando vedono cartoni animati restano meno meravigliati degli adulti. Forse il bambino chiede più facilmente all'immaginario perchè manca d'esperienza e perchè crede all'adulto che può parlare di cose immaginarie come se fossero vere.

Non bisogna però pensare (le espressioni di certi psicologi sembrano a questo riguardo esagerate; si possono anche ammettere nei bambini variazioni individuali) che il bimbo confonda il reale coll'immaginario. Man mano che

---

22 *Child Psychology*, New York, Prentice Hall, 1954, p. 485.

23 *Imaginary Companions and Related Phenomena*, in « Journal of Genetic Psychology », 1946 (69), pp. 147-167.

cresce, prende maggior coscienza del suo lavoro di fabulazione, parlerà di fare « come se... » e potrà prendere in giro un adulto che finge una credulità troppo grande.

272 Già in questo periodo il bimbo può avere « sogni ad occhi aperti ». L'immaginazione, sotto queste diverse forme, ha un ruolo importante nella crescita. Permette al fanciullo di « prevedersi », di proiettarsi nell'avvenire, in ciò che può aver d'esaltante — e in questo caso sarà uno stimolo per lo sviluppo psichico — e anche in ciò che può avere di terrificante.

Questo ruolo dell'immaginazione conserverà, accrescerà anzi, si può dire, la sua importanza negli altri periodi della vita.

Osservazione: il gioco

273 Si conosce la celebre frase di Claparède; « L'enfant est fait pour jouer ». Il gioco è l'attività del bimbo e non ha lo stesso significato che ha per l'adulto. Non è una semplice distrazione. È un'attività indifferenziata dalla quale si specificheranno più tardi, l'arte, il lavoro, lo sport, il gioco propriamente detto. Diverse teorie o interpretazioni sono state presentate per spiegare il gioco:

— per Schiller e Spencer, il gioco sarebbe l'utilizzazione di una sovrabbondanza di energie;
— per St. Hall sarebbe un residuo di attività ataviche;
— per Groos, un esercizio previo alla vita seria;
— per Carr, uno stimolante della crescita;
— per gli psicanalisti, l'espressione simbolica di desideri repressi, la loro sublimazione.

Queste teorie sono costruzioni ipotetiche, che, fatta eccezione per quella di St. Hall, possono mettere in rilievo l'uno o l'altro aspetto del gioco.

Altri AA., come Buytendijk,[24] Piaget [25] e soprattutto J. Château,[26] hanno tentato di analizzare i motivi psicologici che sono alla sorgente del gioco. Château vede soprattutto nel gioco una affermazione di sè e distingue nettamente il gioco animale dal gioco del bimbo; gioco « che è di una natura tutta particolare, di una natura molto più nobile. Esprime prima di tutto questo desiderio di superarsi, questo desiderio di grandezza, questo slancio, con il quale l'uomo è un animale senza uguale ».[27]

---

[24] *Wesen und Sinn des Spiels,* Berlino, 1934.

[25] *La formation du symbole chez l'enfant,* Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1945.

[26] *Le jeu de l'enfant,* Paris, Vrin; *L'imaginaire et le réel dans le jeu de l'enfant,* Paris, *Vrin; Le jeu et l'enfant,* Paris, éd. du Scarabée.

[27] Per una conoscenza più approfondita di questo problema, cfr. gli AA. citati e anche R. E. Hartley e R. M. Goldenson, *The complet Book of Children's Play,* New York, Thomas Y. Crowel, 1957.

3. IL COMPORTAMENTO SOTTO L'ASPETTO TENDENZIALE E AFFETTIVO

a) Sviluppo tendenziale [28]

La comprensione della motivazione è essenziale per chi vuol capire gli 274
uomini. Purtroppo si conosce ancora ben poco sullo sviluppo della motivazione, e come dichiara Mc Clelland « la psicologia della motivazione è nella sua infanzia ».[29]

Il problema non è facile. Ciò è dovuto prima di tutto a condizioni oggettive: la molteplicità dei fattori dinamici e la loro complessa interazione. Ossia un comportamento è generalmente la risultante di numerosi motivi. A queste difficoltà oggettive s'aggiungono le condizioni storiche in cui furono intrapresi i primi lavori scientifici sullo sviluppo della motivazione umana. I primi studiosi, basandosi su una constatazione facile da verificare, ossia che i primi bisogni che i bimbi manifestano con più evidenza sono di natura biologica, come la fame e la sete, pretendevano di ridurre tutti i bisogni dell'adulto, anche, ad esempio i motivi morali, religiosi e culturali, a questi bisogni fisiologici, dai quali tutti deriverebbero sia per processi di sublimazione, come spiegava Freud, sia per condizionamento, come affermava Watson. Così facendo questi psicologi uscivano dalla psicologia per entrare in un campo nel quale erano poco esperti, il campo della filosofia. Da parte nostra, lascieremo alla filosofia il compito di dimostrare che i contenuti di coscienza e i valori, come Dio o l'obbligazione morale, trascendono i moventi dell'età infantile.

D'altra parte, Freudiani e Behavioristi avevano preso a prestito dalla fisica lo schema di spiegazione della motivazione, il principio dell'omeostasi. L'organismo, diranno i primi psicologi che tenteranno di spiegare i bisogni, tende a ritrovare il suo equilibrio. Questo potrebbe dar ragione di qualche bisogno fisiologico, ad esempio la fame; ma, come nota Maslow, « non si può imperniare sull'impulso della fame (o qualsiasi altro impulso fisiologico) una teoria della motivazione, perchè questi bisogni sono piuttosto atipici che tipici nella motivazione umana ».[30] Dobbiamo anche respingere — aggiunge quest'Autore — il vecchio, ingenuo behaviorismo che afferma essere necessario, o almeno più scientifico « giudicare gli esseri su *standards* animali. Una conseguenza di questa opinione è che l'intera nozione di scopo o mèta era esclusa dalla psicologia motivazionale semplicemente perchè non si poteva interrogare un topo bianco sulle sue intenzioni ».

---

[28] Trattiamo questo problema nella prospettiva di J. Nuttin; cfr.: *Psychanalyse et conception spiritualiste de l'homme*, Louvain, Publications de l'Université de Louvain, 1955; *Human Motivation and Freud's Theory of Energy Discharge*, in « Canadian Journal of Psychology », 1956 (10), pp. 167-178; *Personality dynamics*, in H. P. David e H. Von Braken, *Perspectives in Personality Theory*, New York, Basic Books, 1957, pp. 182-196.

[29] *Studies in Motivation*, New York, Appleton Century-Crofts, 1955, p. V.

[30] *A Theory of Human Motivation*, in J. M. Seidman, *The Child, a Book of Readings*, New York, Rinehart, 1958, pp, 417-437.

Ora è interessante notare che già in psicologia animale (per non parlare della psicologia umana in cui è ancora più evidente), numerosi esperimenti dimostrano che non è possibile spiegare la motivazione semplicemente come un ritorno all'equilibrio. Ossia, vi sono delle forze che spingono in avanti, vi sono dei bisogni di esplorazione, di conoscenza, di percezione.

275 Si deve anche tener presente che certi tentativi di far derivare determinati bisogni da altri, detti primari, si sono conclusi negativamente. A questo riguardo sono interessanti gli esperimenti d'un behaviorista come Dennis sul bisogno di contatto umano.

Diversi autori vogliono ridurre questo bisogno (le cui manifestazioni si ritrovano nell'interesse per il volto umano e nel sorriso al volto umano, in media verso la fine del terzo mese) a una tendenza secondaria che si svilupperebbe partendo dal bisogno primario di fame. Prendendo questa ipotesi come punto di partenza Dennis [31] aveva ideato un metodo sperimentale d'alimentazione in cui alcuni bimbi erano allevati senza vedere il volto umano e senza sentire la voce umana. Ora, questi bimbi non hanno sorriso mai alla bottiglia del latte che pure era associata all'esperienza di soddisfazione del bisogno; e hanno sorriso al volto umano quando lo hanno visto, benchè non fosse associato alla soddisfazione d'un bisogno. Sembra quindi che l'esperimento debba essere interpretato in senso ben diverso dall'ipotesi che Dennis intendeva dimostrare ossia, che il bisogno di contatto sociale non sarebbe un bisogno derivato, ma un bisogno primario.

276 Come si può spiegare allora l'emergere di nuovi bisogni lungo lo sviluppo individuale? La soluzione che ci sembra più soddisfacente è quella che vede nei bisogni delle relazioni « io-mondo ». Ossia, il bisogno non sarebbe semplicemente nè una deficienza o tensione interna nè un eccitamento esteriore, ma l'impulso verso una determinata relazione con il mondo. Man mano che l'essere umano cresce, cambiano le sue relazioni con il mondo — e qui intendiamo mondo e ambiente in un senso amplissimo, per designare tutto ciò che non è l'individuo sia il mondo materiale sia il mondo sociale sia spirituale.

Il « mondo » per il neonato non è lo stesso che per il fanciullo di dieci anni o per l'adolescente di 17 anni. Ora questi cambiamenti nelle relazioni personalità-ambiente sono condizionate o da bisogni nuovi o da manifestazioni diverse di bisogni già esistenti.

Ad esempio, la comparsa, a un certo livello dello sviluppo psichico, del pensiero « razionale » permette all'individuo di trovarsi in relazioni nuove — sul piano intellettuale — con il mondo che lo circonda, e favorisce lo

---

[31] *An experimental Test of two Theories of Social Smiling in Infants,* in « Journal of Social psychology », 1935 (6), pp. 214-223.

sbocciare di interessi *nuovi,* non riducibili ai primi bisogni fisiologici dell'inizio della vita: interessi filosofici e scientifici.

Per comprendere la motivazione bisogna, quindi, tener presente lo sviluppo personale sotto tutti i suoi aspetti; maturazione fisiologica, sviluppo mentale, esperienze sociali, contatti con l'ambiente per le occasioni che offre, ma soprattutto per i suoi valori, le sue pressioni e le sue « aspettazioni ».

Sarebbe legittimo attendersi dalla psicologia genetica un quadro del sorgere 277
dei bisogni nuovi, ma il problema non è facile.

Alla difficoltà che abbiamo già esposto se ne aggiungono parecchie altre:

1. L'inizio d'un fenomeno psichico non è facile da fissare: già nei momenti precedenti vi sono delle basi, degli abbozzi, delle prefigurazioni... Un interesse sociale esiste già nel primo anno di vita, ma ci vuole ancora molta strada prima di giungere a un genuino interesse sociale per l'« altro », considerato come persona.

2. La classificazione dei bisogni suppone una certa generalizzazione. Ad esempio, nell'espressione « bisogno di cibo » il termine « cibo » può applicarsi al pane, alla carne, ad altri alimenti. Il bisogno è stato denominato con un oggetto o meglio con una classe d'oggetti che esercitano la stessa funzione.

Diremo così che esiste un bisogno di cibo che si manifesta in modo diverso. Non si dice che c'è un bisogno di latte che si cambia in bisogno di carne o di pane... È questione d'intendersi... Ma se la cosa è relativamente facile quando si tratta dei bisogni fisiologici, il compito si complica, quando si tratta di altre tendenze che possono assumere forme concrete molto diverse, secondo l'ambiente culturale in cui si manifestano. Nuttin riferisce, ad esempio, il caso di quella giovane congolese che nel suo villaggio natale provava un forte desiderio d'aver molti figli, e che, dopo qualche anno di studio in un altro paese, aveva quasi perso questo desiderio e, in cambio, si distingueva per un desiderio molto vivo d'essere la prima della classe. Ora questi desideri molto diversi, a prima vista, come il desiderio d'essere madre d'una famiglia numerosa e il desiderio d'esser la prima della classe, potevano spiegarsi, almeno in parte, con la stessa motivazione: quella di farsi valere nella società. Nel villaggio natale della giovane congolese, la sposa prolifica godeva infatti di una certa considerazione.

3. Un'altra difficoltà nel classificare i bisogni umani è dovuta al fatto che lo sviluppo della motivazione non si realizza in tutti allo stesso modo. Come nota esattamente il Nuttin [32] « in ogni istante, l'uomo si trova confrontato, come persona, con parecchie forme possibili di realizzazione della sua personalità e con forze che agiscono in senso diverso ». Egli deve scegliere, rinunciare alla soddisfazione di certe tendenze...: l'ideale sacerdotale implica, ad esempio, la rinuncia alla soddisfazione della tendenza sessuale. Ora l'eliminazione di queste tendenze può effettuarsi in due modi diversi:

a) opponendo ostacoli esteriori: ma questo non toglie il carattere dinamico

---

[32] *Psychanalyse et conception spiritualiste de l'homme,* pp. 211-220.

alla tendenza frustrata che tenderà a manifestarsi in un modo o in un altro, turbando l'equilibrio psichico;

b) o sviluppando un'altra forma di motivazione che progressivamente rende l'altra meno soddisfacente...

— o un bisogno che si fa più forte elimina un altro, ad esempio il desiderio d'esser grande elimina il bisogno di succhiare;

— o in seguito allo sviluppo della personalità totale nella linea della sua immagine ideale, alcune forme di comportamento diventano meno soddisfacenti nel quadro della personalità totale. Questa frustrazione *positiva,* contrariamente all'altra, toglie il carattere dinamico alle forze che vengono eliminate, e permette uno sviluppo sano ed equilibrato.[33]

278 Molteplici classificazioni dei bisogni sono state proposte. Maslow[34] presenta una teoria genetica dei bisogni secondo il loro grado di urgenza. Prima di tutto si manifestano i bisogni *fisiologici* (fame, sete ecc.), poi emergono quelli di sicurezza che si esprimono nelle reazioni dei bimbi all'assenza dei genitori, alla malattia, all'apparizione di cose inaspettate o sconosciute. Quando questi bisogni sono sufficientemente appagati, si impongono i bisogni di *amore, di affetto, di appartenenza,* poi quelli di *stima,* stima di se stesso che si fonda sulla stima che hanno gli altri per noi. Finalmente potrebbero manifestarsi i bisogni di *conoscenza,* di *comprensione, di realizzazione piena di se stesso.*

Nuttin[35] espone una classifica dei bisogni che si manifestano a diversi livelli, come una tendenza alla realizzazione di se stesso attraverso scambi con l'ambiente.

Al livello *psico-biologico* l'essere si mantiene e si sviluppa in un contatto stretto con l'ambiente materiale (bisogni di alimenti, di acqua, d'aria, ecc.).

Al livello *psico-sociale* l'uomo sente il bisogno di essere qualcuno tra gli altri e il bisogno correlativo dell'altro nell'amore, nell'amicizia. Al livello *spirituale,* l'uomo vuol dare un senso alla sua esistenza, realizzarsi sul piano morale e spirituale e questi « bisogni » si manifestano nella religione, nella filosofia, nella scienza.

Così questa tendenza all'affermazione, alla costruzione dell'io che costituisce il nucleo dinamico della personalità umana, si realizza negli scambi con l'ambiente bio-socio-spirituale. Essa si esprime attraverso diversi bisogni che si manifestano progressivamente al livello fisiologico, sociale e spirituale.

---

[33] La nostra nozione di bisogni, come interazione tra le condizioni personali e gli influssi dell'ambiente, infirma la base psicologica di alcune teorie pedagogiche che pretendono di fondarsi sui bisogni « naturali », quali si manifestano spontaneamente lungo lo sviluppo psichico. Non c'è un bisogno naturale nel senso di un bisogno staccato dagl'influssi dell'ambiente.

[34] *Motivation and Personality,* New York, Harper, 1954.

[35] *Op. cit.* pp. 251 ss.

b) SVILUPPO EMOZIONALE-AFFETTIVO

Intimamente legati alle tendenze o bisogni, come riflesso della loro sod- 279
disfazione o non-soddisfazione, troviamo l'*aspetto affettivo ed emotivo* del comportamento.

Qual è la dotazione emotiva dei primi giorni? Watson [36] pretendeva che essa si riducesse alle emozioni primitive, elementari, di paura, di collera o di amore. Egli descriveva la paura come una reazione di soprassalto ad un rumore brusco o violento o ad una improvvisa perdita di sostegno e che si manifestava con un arresto della respirazione, tremore, grida, ecc. La collera era provocata dall'ostacolo ai movimenti al quale il bimbo reagiva con movimenti disordinati, pianto o grida. L'amore consisteva in una reazione affettiva a una dolce carezza, al calore o al contatto e si manifestava in reazioni di tensione, spiegamento delle dita, protendimento delle braccia.

Queste ricerche di Watson furono riprese da altri autori che non sono pervenuti agli stessi risultati. Sherman [37] tra l'altro, ha filmato le sue esperienze e le ha presentate ad osservatori adulti che non sono riusciti a mettersi d'accordo sul tipo di comportamento emozionale che si presentava quando non sapevano a quale stimolo faceva seguito. Secondo Sherman all'inizio ci sarebbero soltanto reazioni generalizzate piuttosto positive o negative, a poco a poco avviene una differenziazione e un comportamento più adatto. È la conclusione alla quale perviene anche Fauville [38] dopo una ricerca condotta su un migliaio di bimbi. Questo sperimentatore, in seguito ad uno studio accurato della reazione che Watson chiamava reazione di collera, constata che l'eccitante della collera non provoca una reazione specifica (altri stimoli inducono lo stesso risultato) ma produce semplicemente una moltiplicazione dei movimenti spontanei abituali.

Per avere un'idea del cammino da percorrere prima di giungere alla vita 280
emotiva od affettiva dell'adulto facciamo un piccolo paragone tra diversi aspetti di questa vita adulta e di quella del bimbo nei primi tempi. Le emozioni in quel periodo sono in gran parte indifferenziate e non presentano la gamma diversificata, ricca, sfumata, degli stati emotivi dell'adulto. Sono brevi, transitorie, ma intense, occupando tutta la scena psichica. Sono senza proporzione con le cause che le hanno provocate. Sono spontanee, « allo stato di natura », senza il minimo controllo. Sono chiuse nel momento presente, « per niente temperate dalla considerazione retrospettiva di un passato dove non erano ancora e dal-

---

[36] And MORGAN, *Emotional Reactions and Psychological Experimentations,* in « American Journal of Psychology », 1917 (28), pp. 163-174.

[37] *The differentiation of emotional responses in infants: I Judgments of emotional Responses from Motion Pictures Views and from actual Observation,* in « Journal of Comparative Psychology », 1927 (7), pp. 265-284.

[38] *Eléments de Psychologie de l'enfant et de l'adolescent,* Louvain, Nauwelaerts, 1948, pp. 67 ss.

l'attesa di un avvenire dove non saranno più ».[39] Sono legate a pochissimi elementi, in dipendenza, all'inizio, soprattutto dai bisogni biologici.

Come si compirà l'evoluzione? Quali sono i fattori che intervengono? Il tentativo di voler ridurre lo sviluppo all'azione di un fattore solo si è concluso con un fallimento. È nota l'esperienza di Watson e la sua teoria fondata su un condizionamento cieco. Un bambino era molto interessato agli animali; li guardava e tentava di toccarli. Si mise davanti a lui un topo bianco e quando il bimbo lo toccò un uomo fece un forte rumore. Spaventato, il bimbo si ritirò. Dopo sette esperienze simili, la sola vista del topo provocava la paura nel bimbo. Generalizzando questa osservazione, Watson pretendeva che tutto lo sviluppo emotivo si facesse per mezzo del condizionamento. È da notare però che il bimbo dell'esperienza non vedeva l'assistente che faceva il rumore forte o brusco, non aveva conoscenza del significato esatto della situazione. Questo apprendimento si potrebbe benissimo interpretare in una prospettiva di apprendimento conoscitivo. D'altra parte Watson non può spiegare perchè il condizionamento avvenga con alcuni elementi e non con altri.

Altri AA. insistono sul ruolo della maturazione.[40] L'aspetto emotivo cresce con la personalità, subisce l'influsso di tutti i fattori interni, tendenziali, affettivi, conoscitivi, morali e religiosi del comportamento. Anche qui sarebbe vano voler concentrare tutta la vita emotiva nell'infantilismo, negando un vero sviluppo dell'uomo.

Quale diversità già nel fanciullo, come descrive Jersild,[41] quando, ad esempio, partecipa ad un giuoco eccitante o assiste ad un film o ad un programma radiofonico che lo affascina: il suo comportamento può sembrare implicare reazioni variabili di gioia, di collera, di paura, d'anticipazione gradevole, di disappunto o di pena che sono tutti aspetti legati all'esperienza più vasta. Nello stesso modo, nella vita quotidiana, può essere soggetto a gradi variabili di depressione, di noia, di agitazione, di malessere, d'ansietà o di esaltazione che non sono esattamente descritti con termini quali « collera », « gioia » o « pena »... Si può avere un alto grado d'interazione tra questi impulsi come quando un bimbo manifesta ostilità, quando gli si rifiuta affetto o quando ha paura delle conseguenze della sua collera.

Osservazione: i sogni

281 I sogni possono essere l'espressione — sotto una forma spesso mascherata — dei desideri, delle tendenze profonde e delle emozioni dell'uomo.

---

[39] Hubert, *La croissance mentale,* Paris PUF, 1949, p. 129.

[40] Cfr. le *opere citate* di A. Gesell.

[41] *Le développement émotionnel* in L. Carmichael, *op. cit.*, p. 1208.

Ecco ad esempio, sogni di bimbi che permettono di rendersi conto di questa funzione.

— Una bimba di Freud, di 19 mesi d'età, fu messa a dieta una giornata. Nella notte che seguì quel giorno fu sentita gridare in un sogno agitato « Anna Freud, fragole, grosse fragole, budino, pappa ».

— Un bimbo di Freud di 22 mesi è incaricato di fare gli auguri alla festa dello zio e di offrirgli un cesto di ciliege. Non lo fa con gioia perchè gli piacerebbe mangiarle, ma durante la notte il suo desiderio viene appagato. Si sveglia dicendo: « Hermann mangiato tutte le ciliege ».

Il sogno può essere un elemento prezioso per la conoscenza di se stesso. Bisogna riconoscere che un sogno « rappresenta qualche cosa di se stesso. Ogni immagine nel sogno, per quanto strana possa essere, ogni emozione, per quanto dolce od orribile, ogni impulso per quanto nobile o selvaggio, ogni sensazione di piacere o di gioia qualunque sia la sua natura, scaturisce dal serbatoio dei propri pensieri o sentimenti. Questa bestia terribile che minaccia di divorare il bimbo e lo lascia mentre grida, in uno stato di panico, non era spinta contro di lui da un demonio fuori di lui; è una sua creazione, fatta con la sostanza delle sue esperienze. Le persone cattive o gli animali che minacciano di attaccarlo sono sue creature. Le bestie orribili che lo inseguono sono nate dalle sue paure.

I desideri o le pulsioni, che sono appagati nei sogni, sono i suoi desideri e le sue pulsioni. Il posto alto verso il quale sale o il posto dal quale cade o il buco nel quale scende sono sue altezze o profondità.

Le buone azioni che compie, le lotte che intraprende, le fortune che incontra, le tenerezze che mostra, l'amore che riceve nei sogni sono tutte cose sue. Il sogno spesso si muove attraverso simboli strani; ma la sostanza del sogno è il sognatore stesso ».[42]

Diversi studi hanno messo in evidenza un'alta percentuale di sogni sgradevoli nella fanciullezza, percentuale che tende a decrescere con l'età.

La fanciullezza non è l'età idillica e senza difficoltà, come si potrebbe pensare — è un'età, come tutte le altre della vita, dove gioia e pene si mescolano in proporzioni variabili.

4. IL COMPORTAMENTO SOTTO L'ASPETTO SOCIALE

Il piccolo dell'uomo, appena nato è immerso in un ambiente sociale, cultu- 282
rale, dal quale dipende completamente perchè da se stesso non può nulla. Da questo ambiente sociale riceverà tutto ciò che gli è necessario per crescere: cibo, sicurezza, amore, norme, valori. Tutto questo lo riceverà secondo la sua individualità, ma la scelta la farà tra ciò che gli presenta l'ambiente. Quando arriverà l'età in cui potrà, ad esempio, scegliere la linea di sviluppo che vuol proseguire, si troverà già con una certa dotazione più o meno felice di tratti di

[42] A. T. JERSILD, *Child Psychology*, New York, Prentice Hall, 1954, p. 496.

personalità, risultanti dalle interazioni con l'ambiente. Sullo psichismo malleabile, plastico, suggestionabile del bambino l'importanza dell'ambiente è forte, e l'ambiente all'inizio della vita è la famiglia, e in gran parte la mamma.

283 Numerosissimi studi sono stati compiuti per vedere quale è la relazione tra lo sviluppo della personalità e diversi specifici modi di trattare il bimbo (come lo svezzamento graduale o brusco, il nutrimento al seno o alla bottiglia). La conclusione generale che se ne può trarre è che una pratica specifica in se stessa non ha un influsso determinante sulla formazione della personalità ma può contribuirvi, quando fa parte di una struttura più ampia, cioè di un atteggiamento che pervade tutta l'azione educativa dei genitori. Tra questi atteggiamenti vengono spesso citati quelli bipolari di accettazione-rifiuto, ipervalutazione-ipovalutazione, iperprotezionismo-ipoprotezionismo, iperdominazione-ipodominazione. Gli atteggiamenti dei genitori non sono però onnipotenti nel creare la personalità dei bambini. Il loro effetto varia secondo la costituzione del bambino, lo stadio di crescita, nel quale si trova, e viene limitato dagli altri influssi dell'ambiente.

Le diverse ricerche psicologiche mostrano anche la necessità della disciplina sia per uno sviluppo normale della personalità, sia per la sicurezza emotiva del bimbo.

a) Tendenze nello sviluppo sociale

284 All'inizio della vita, il bambino si occupa esclusivamente degli adulti. Durante i primi mesi, « i soli atti utili che il bambino possa fare è di chiamare la madre in suo soccorso, con le sue grida, i suoi atteggiamenti, le sue gesticolazioni. I primi gesti utili al bambino non sono gesti che gli permettono di appropriarsi degli oggetti del mondo esteriore o di evitarli, sono volti verso le persone, sono gesti di espressione ».[43]

Sarebbe verso la fine del primo mese che il bambino comincia a rendersi conto della presenza delle persone. Verso i tre mesi, sorride quando sente o vede una persona, grida quando essa parte, fa il possibile per attirare l'attenzione, ricerca il contatto, manifesta il bisogno di affetto. Dai cinque mesi comincia a riconoscere le persone e a distinguere se il tono della voce, l'espressione della faccia sono amichevoli o minacciose. Un po' più tardi comincia ad interessarsi ai bambini della sua età, ma all'inizio questi rapporti sociali includono molte risposte negative. Man mano che cresce dimostra rapporti più positivi con gli altri, può partecipare a gruppi più numerosi, prendere parte ad attività sociali più complesse.

---

[43] H. Wallon, *Les étapes de la sociabilité chez l'enfant*, Enfance, 1959, p. 311.

b) Lo sviluppo del linguaggio

Il linguaggio può essere studiato da un punto di vista:

sociale: è acquistato nella società, è un mezzo di relazioni sociali ed è in rapporto con lo sviluppo sociale (il bambino controlla meglio il suo comportamento quando comprende il linguaggio parlato);

nei suoi rapporti con lo sviluppo dell'intelligenza: *in media,* i deficienti intellettuali parlano molto più tardi dei bambini normali o superiori e un bambino che parla presto è al di sopra della media; ci sono, però, bambini superdotati che non parlano prima dei tre anni;

nei suoi rapporti con lo sviluppo affettivo: i bisogni affettivi regolano lo sviluppo del linguaggio; i bambini cominciano a parlare delle cose che hanno per loro un contenuto emozionale; la prima parola è spesso una interiezione e anche le parole abitualmente usate come i nomi sono frequentemente pronunciati con una inflessione di esclamazione o di interiezione; i bambini sembrano utilizzare il linguaggio per soddisfare i loro bisogni, le loro esigenze, i loro desideri o per agire sull'ambiente conformemente a questi desideri: la categoria delle risposte a tonalità affettiva, che comprende gli ordini, le domande, le minacce, i desideri, costituisce una percentuale estremamente ampia delle risposte dei bambini e questa categoria diminuisce di importanza man mano che aumenta l'età; [44]

nei suoi rapporti con il comportamento motore: è generalmente ammesso che il bambino comprende i gesti prima di comprendere le parole, infatti utilizza egli stesso i gesti assai prima di avere un linguaggio proprio [45] e per molto tempo le parole significano un'azione possibile piuttosto che un oggetto;

nei suoi rapporti con il pensiero: quando si confronta l'uomo con l'animale due fatti sono notevoli; l'uomo parla e ha capacità intelligenti superiori. Tutti gli AA. ammettono che esiste una relazione tra questi fatti. In quale senso? Qui i pareri sono discordi: gli uni dicono che non c'è pensiero possibile senza linguaggio e gli altri rispondono che il linguaggio è uno strumento del pensiero, ma non uno strumento necessario, cioè: può esistere un pensiero senza linguaggio.

Esperienze hanno provato che esiste un pensiero senza linguaggio. Eberhart [46] ha dimostrato che il mondo del bambino sordo è già organizzato oltre il livello percettivo. In gran parte, l'apprendimento del bambino sordo consiste nell'imparare delle parole per idee che egli già conosce e già utilizza nella vita quotidiana. Oléron [47] è giunto allo stesso risultato con una serie di esperienze realizzate su sordomuti, con un gruppo di controllo di normali. Ciò non toglie che il linguaggio sia fattore importante nello sviluppo intellettuale.

---

[44] Cfr. D. Mc Carthy, *Le développement du langage,* in L. Carmichael, *op. cit.* pp. 852-853.

[45] M. Debesse, *Les étapes de l'éducation,* Paris, PUF, 1952, p. 72.

[46] *A Summary of some preliminary Investigations of the Deaf,* in « Psychological Monographs », 1940 (52) pp. 1-5.

[47] *Recherches sur le développement mental des sourds muets,* Paris, Centre National de la Recherche Scientifique, 1957.

286 Lo strillo non è dapprima che un riflesso respiratorio e diverrà linguaggio con l'intervento dell'ambiente che lo prende come segno dei bisogni del bimbo. Secondo certi AA. il grido comincerebbe già a differenziarsi tra la seconda e la quinta settimana, ma ciò è contraddetto da altri. Le interpretazioni sono dovute al fatto che l'adulto proietta un senso nelle grida del bambino prima che questi sia capace d'usare le sue vocalizzazioni in un senso determinato.

Esistono molte teorie sul modo con il quale il linguaggio si sviluppa a partire dalle prime vocalizzazioni. Generalmente si vedono due punti di vista opposti: per il primo, l'apprendimento procede dal semplice al complesso; per l'altro, la dotazione fonetica originale dell'individuo è molto ampia e l'apprendimento si realizza con un processo d'adattamento e d'eliminazione. Gli sbagli di pronuncia sarebbero dovuti a una percezione grossolana piuttosto che a inesperienza nel pronunciare i suoni elementari.

Il bimbo gioca con la sua voce. Verso i tre mesi modifica i suoni. Verso gli otto, nove mesi comincia a imitare l'adulto. All'inizio ne imita piuttosto la melodia generale della frase che le parole ben differenziate.

Il bimbo comprende (in modo pratico s'intende) il linguaggio degli altri prima di esser capace di riprodurlo. Sembra che già alla fine del primo anno, o anche verso il nono mese, il bambino capisca qualcosa, perchè manifesta una viva attenzione per le parole e vi dà risposte differenziate. Secondo Lewis il bimbo risponde prima ad un gesto, poi al gesto accompagnato da parole, poi alle parole stesse. Però egli distingue tra il linguaggio amichevole o scontento molto prima di dare le prove che capisce i gesti o di dare risposte differenziate alle diverse parole. Ci sarebbe un intervallo di tre mesi tra la comprensione del linguaggio e il parlare.

287 Quando sopraggiunge la prima parola? È difficile dare una risposta a questo problema, perchè bisognerebbe anzitutto intendersi sul significato esatto dell'espressione « prima parola ». C'è un gran passo psicologico da fare tra l'emissione fonetica di una parola e l'uso simbolico di questa parola. Per parlare di « prima parola » bisognerebbe esser certi che ciò che pronuncia il bimbo abbia un certo senso per lui. Non è facile. Fatte queste riserve, diciamo che da diverse ricerche si può ricavare che in media la prima parola apparirebbe tra i 10 e 11 mesi (ma si tratta di gruppi selezionati); si citano anche casi da 8 mesi. Generalmente sono monosillabi semplici o raddoppiati, fortemente carichi di emotività. Le parole del bambino sono molto meno precise delle nostre, ma molto più ricche. Si è parlato di *parole-frasi* perchè esprimono tutto un pensiero o una situazione concreta. Come arriva il bambino alla comprensione delle parole? Perchè le ritrova in situazione simili, in azioni simili e così divengono rappresentative di queste situazioni. Non si deve pensare a una « pura comprensione intellettuale »; il bambino comprende, a poco a poco, che le sue grida, le sue parole sono un mezzo di agire sull'ambiente e di soddisfare i suoi desideri. Il linguaggio si sviluppa sul fondo emotivo dei rap-

porti con la madre; lo sviluppo del linguaggio è appoggiato sui sentimenti del figlio per la madre. Sarebbe questo che spiega perchè i bambini allevati in istituzioni sono in ritardo nello sviluppo linguistico e perchè altri mostrano regressione nel linguaggio quando devono lasciare la madre per essere posti in ambienti poco affettuosi.

Il vocabolario sembra aumentare lentamente all'inizio, poi quando il bambino ha capito che ogni cosa ha il suo nome comincia un rapido apprendimento del vocabolario che si estenderebbe verso i due anni a duecento parole e verso i quattro anni a quattrocento circa. Verso la metà del secondo anno apparirebbe la pseudo-frase di due o tre parole e il primo « stadio delle domandine » nel quale il bambino amplia il suo vocabolario e si orienta nel mondo esteriore. Parecchi mesi dopo, verrebbe la frase grammaticale che si perfezionerà a poco a poco. I progressi continueranno sia dal punto di vista grammaticale che dal punto di vista fonetico e semantico. Verso il terzo anno avverrebbe il secondo « stadio delle domande », lo stadio dei « perchè ».

Secondo Piaget,[48] il bambino non ricerca una spiegazione oggettiva ma il rapporto che può esservi tra l'oggetto e i suoi bisogni, desideri, timori... I perchè equivalgono a « a che cosa serve? »... Sono quindi piuttosto affettivi che intellettuali. Lewis insiste sulla funzione sociale delle domande dei bimbi: utilizza il linguaggio come gioco al quale partecipa l'adulto.

Questo A. osserva anche che il bambino chiede spesso cose che sa già perchè tenta di esprimere fatti con le parole e cerca una sanzione sociale di questa espressione.

Si è anche dimostrato che le bambine hanno uno sviluppo più rapido dei bambini e che i fanciulli di ambienti privilegiati hanno uno sviluppo più precoce degli altri. La compagnia degli adulti può essere l'occasione di un aumento linguistico più rapido. Cosa che si osserva soprattutto nei casi di figli unici.

---

[48] *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1923, 1947[3].

Capitolo II

L'età scolastica

288 Verso i sei-sette anni un avvenimento importante segna l'evoluzione psichica del fanciullo: l'entrata nella scuola. Se la scuola influenza soprattutto l'aspetto conoscitivo della condotta, fino allora lasciata alla maturazione e al libero gioco delle circostanze, mentre ora è educata sistematicamente, la sua influenza è considerevole anche per gli altri aspetti della condotta:

l'aspetto affettivo: dalla famiglia, dove si sente amato, il bambino passa ad un ambiente dove non incontra un interesse particolare, dov'egli è un numero nella massa, dove deve sottomettersi ad una disciplina impersonale;

l'aspetto sociale: il fanciullo si trova ora in contatto con eguali, con i quali deve accordare la sua condotta;

l'aspetto morale e religioso: che viene influenzato dall'atteggiamento del maestro e dei compagni.

La psicologia del bambino a quest'età non si riduce, però, alla psicologia dello scolaro; l'influsso della famiglia resta notevole e il fanciullo incomincia a partecipare ad altri ambienti: compagnie di ragazzi, raggruppamenti giovanili.

1. IL COMPORTAMENTO SOTTO L'ASPETTO CONOSCITIVO

289 « Le trasformazioni progressive che avvengono nel pensiero e nel comportamento del fanciullo a partire dal settimo anno, rimettono in vigore la vecchia nozione di età della ragione ».[49] Così parla Debesse, d'accordo in questo con altri psicologi che ammettono verso quest'età un cambiamento nel comportamento intelligente. Così Wallon, Gesell e soprattutto Piaget. Nel sistema di quest'autore l'età di sei-sette anni segna l'inizio della terza fase. Il fanciullo si distacca dalle impressioni sensoriali, diviene capace di resistere ad esse e di sostituire il ragionamento all'intuizione.

Nell'esperienza, riferita precedentemente, dei bicchieri con le perle, viene il momento in cui, attorno ai 7 anni, il fanciullo non pensa più che mettendo le perle di un bicchiere diverso si alteri la quantità totale. Quando si chiede perchè, il fanciullo potrà dare diverse risposte:

— non si è aggiunta o tolta nessuna perla;

— la larghezza perduta in un bicchiere è compensata con la lunghezza;

---

[49] M. Debesse, *Les étapes de l'éducation*, Paris, PUF, 1952, p. 76.

— facendo l'operazione inversa (rimettere nel primo bicchiere) si ritroverà la prima situazione.

Ora i più piccoli erano già capaci, in un dato momento, di fare attenzione a queste cose senza poter concludere per l'identità delle quantità. Questo è possibile ora perchè, come afferma Piaget, « le diverse trasformazioni invocate — reversibilità, composizione di relazioni compensate, identità ecc. — si appoggiano infatti, le une sulle altre, ed è perchè si fondano in un tutto organizzato in modo che ognuna è realmente nuova malgrado la sua parentela con il rapporto intuitivo corrispondente, già elaborato al livello precedente ».[50] Nello stadio precedente la intuizione era, in qualche modo, una semplice constatazione di fatto interiorizzata, sempre centrata su uno stato particolare e momentaneo dell'oggetto e dipendente da un punto di vista particolare e momentaneo del soggetto. Durante lo stadio del pensiero logico concreto, il pensiero non è più legato, centrato su un aspetto percepito, non deve camminare dall'uno all'altro secondo il senso unico imposto dalla percezione ma può mantenere presenti simultaneamente i momenti successivi, raggrupparli in una totalità coerente dove figura ciò che è percepito adesso e anche ciò che lo era prima.

Queste trasformazioni del pensiero permettono l'apparizione del sistema 290
dei numeri. Precedentemente il bambino ha già la nozione dei primi numeri, ma sono numeri intuitivi, basati sulla percezione.[51] È solo verso i sette anni che il fanciullo può concepire il numero come una collezione di oggetti concepiti nello stesso tempo come equivalenti e in una serie consecutiva — essendo loro unica differenza la posizione.

Verso la stessa età le relazioni di ordine temporale (prima e dopo) sono coordinate con la durata (più o meno lunga); ciò che permette la nozione di un tempo comune a diversi movimenti di velocità distinta. Prima, quando due mobili partivano dallo stesso punto A e arrivavano a due punti diversi B e B', il bimbo di 4-5 anni che aveva visto questi movimenti ammetteva la simultaneità della partenza, ma generalmente negava quella dell'arrivo: non poteva comprendere che i movimenti si fossero interrotti nello stesso tempo, perchè per lui non esiste un tempo comune per velocità diverse. « Più presto » vuol dire « più tempo ».

Però il bambino non è ancora arrivato allo stadio della logica formale ap- 291
plicabile in ogni circostanza. Ha superato, è vero lo stadio del ragionamento intuitivo basato sul dato percettivo, considerato come un assoluto, ma questa logica rimane una logica *concreta,* che egli esercita su cose che possono essere manipolate e che non si distaccano dagli oggetti di cui tratta. Il ragionamento che si svolge da premesse puramente ipotetiche non è ancora possi-

---

[50] *Psychologie de l'intelligence,* Paris, Colin 1947, p. 168.

[51] *Ibid.,* pp. 171 ss.

bile al fanciullo in questo stadio. *La logica deve poter essere costruita.* Abitualmente i bambini sono incapaci di ragionare con semplici proposizioni verbali. Un bimbo in questo stadio può risolvere il problema pratico delle perle [52] ma sarà incapace di risolvere un problema verbale di questo tipo:

« Alcuni fiori del mio mazzo sono gialli » dice un ragazzo alle sue sorelle. La prima risponde: « Allora tutti i tuoi fiori sono gialli »; la seconda risponde: « Una parte è gialla »; e la terza: « Nessuna ». Quale ha ragione?

D'altronde gli stessi ragionamenti « concreti » possono essere usati correttamente per un sistema di nozioni e non per un altro.

292 Durante questo periodo gli oggetti acquistano una consistenza spaziale ed una permanenza temporale. Il fanciullo incomincia pure a rendersi conto della causalità meccanica. « Sul piano dell'attività costruttiva, il fanciullo percepisce assai esattamente, e, per meglio dire, maneggia senza esitazione le relazioni di causa ed effetto. Ma queste relazioni rimangono affatto particolari, valide per ogni caso isolato, o tutt'al più per ciascuna serie o collezione di casi simili. Non contengono ancora in alcun modo una rappresentazione generale, sistematica ed astratta della legge causale. Il rapporto causale fa, in qualche modo, corpo unico con i due fenomeni che esso collega.[53]

293 Jersild, sotto il titolo « *espansione degli orizzonti intellettuali* » studia alcune manifestazioni caratteristiche dello sviluppo intellettuale del fanciullo della scuola elementare:

1. *Conoscenza crescente della gente.*

Hill studiando gli eroi e gli ideali dei fanciulli trova che per i fanciulli da 6 a 8 anni, il 58% degli eroi appartengono all'ambiente quotidiano immediato del bimbo, percentuale che si riduce al 30% per quelli di 12 anni.[54]

2. *Interesse crescente per il mondo.*

Man mano che cresce l'interesse del fanciullo si porta su cose al di fuori della sua esistenza quotidiana immediata.

3. *Aumento del lavoro intellettuale in « équipe »*

Una caratteristica manifesta del periodo della scuola elementare è la crescente abilità a comprendere, apprezzare e condividere gli interessi intellettuali di altre persone.

Questi cambiamenti nel comportamento intellettuale del fanciullo sono paralleli a cambiamenti in altri aspetti del suo comportamento, e specialmente alla sua abilità crescente di partecipare ad attività di gruppo. Questo processo non significa che il fanciullo rinuncia alla sua individualità ma piuttosto che questa si estende ad orizzonti più vasti.

---

[52] Cfr. sopra p. 272.

[53] HUBERT, *op. cit.*, p. 305.

[54] HILL, *Personification of Ideals by Urban Children,* in « Child Development Monographs », 192, n. 29.

4. *Capacità crescente di generalizzare.*

La capacità del bimbo di pensare in termini di categorie o classi più lar- 294
ghe si accresce. La conoscenza, la comprensione dei termini aumenta regolarmente durante questo periodo. Però spesso le apparenze possono ingannare. Cioè il fanciullo potrà usare una parola in un contesto adatto senza forse capirne il significato esatto. È da ricordare però che la comprensione delle parole non è data dalla legge del tutto o nulla. Si può capire più o meno, in un modo più o meno approssimativo. Il vocabolario del fanciullo continua ad estendersi; verso gli otto anni esso comprenderà circa 3.500 parole e verso i dieci 5.500. D'altra parte il fanciullo conosce molti più vocaboli di quelli che usa. Anche la memoria si sviluppa molto. Più di uno psicologo ha anche osservato nel bimbo un grande desiderio e un grande interesse di imparare.

Il pensiero del fanciullo, ancora legato al concreto, impone la scuola *attiva,* nella 295
quale il fanciullo non è più l'ascoltatore che assorbe in maniera più o meno felice nozioni che assimila più o meno bene, ma il ricercatore che conquista il sapere con la sua personale attività. Non si insisterà mai abbastanza sul pericolo del verbalismo a questa età: poichè è troppo facile abusare della prodigiosa memoria del fanciullo per fargli ingurgitare nozioni che egli non assimila.

Infatti ogni nozione che non resta legata al concreto, che non può esprimersi in un gesto, supera le capacità comprensive del fanciullo di questa età. Un'altra grave deficienza della scuola tradizionale è di restare limitata all'educazione dell'intelligenza; lo sviluppo del corpo, del senso morale, religioso, sociale, estetico sono anch'essi egualmente importanti e richiedono essi pure un'educazione sistematica.

2. IL COMPORTAMENTO SOTTO L'ASPETTO TENDENZIALE E AFFETTIVO

Le tendenze, i bisogni devono essere considerati, come è stato detto nel 296
capitolo precedente, nella totalità del comportamento, cioè delle relazioni dell'individuo con il suo ambiente psicologico.

I cambiamenti che sono stati notati nello sviluppo intellettuale — introducendo un arricchimento in queste relazioni — comportano anche un cambiamento nei bisogni, nelle tendenze, nelle emozioni di questa età. Ad ogni nuova forma di comportamento intellettuale o sociale ecc., corrisponde un fattore dinamico nuovo. Per capire le motivazioni del fanciullo bisogna dunque tener conto di tutta la sua personalità e intravvedere nella sete di sapere che può talvolta manifestare in questa età, nonchè nelle relazioni sociali più estese che lo legano ai compagni della sua età, come nelle manifestazioni di religiosità e di condotta morale, tutta la dinamica più diversificata, più ricca che nelle età precedenti, che lo spinge a uno sforzo impegnativo per costruire la sua personalità.

Certi autori affermano che i nuovi indirizzi che si possono osservare nello sviluppo intellettuale o sociale del fanciullo sono dovuti alla soluzione del

complesso di Edipo che permetterebbe al fanciullo, che finora era rimasto concentrato su problemi emozionali, di aprirsi al mondo esteriore.

Ma senza appoggiarsi su questa spiegazione che non s'impone sulla base dei fatti, si può riconoscere che il periodo della fanciullezza permette progressi evidenti nel dominio delle emozioni. Il rapporto che esse presentavano nei primi mesi della vita, con le funzioni e le fasi fisiologiche, continua ad allentarsi progressivamente senza scomparire del tutto e cede il posto al rapporto sempre più forte dei sentimenti con le idee e le percezioni.[55] Più piccolo è il bambino e più sensibile sarà alle cose tangibili che agiscono direttamente su di lui; man mano che egli cresce le sue emozioni sono legate con un repertorio più vasto di attività, di piani, di interessi.

Lungo la crescita si può anche osservare un cambiamento nell'espressione delle emozioni. All'inizio il bambino esprime con tutto il suo corpo ciò che sente, ma questo modo di fare si attenua, a poco a poco, per lasciare il posto a « reazioni suppletive; con un carattere meno violento e più simbolico ».[56] Nel periodo che ci interessa il bambino non manifesta più tanto apertamente le sue emozioni quanto nel periodo precedente.

297 « A sette anni il fanciullo non fa più delle " scene ": in caso di conflitto con gli adulti o con gli uguali lascia precipitosamente il posto per andare a piangere o a fare il broncio, molto vergognoso, d'altronde, se è scoperto in questo atteggiamento. Questo migliore controllo, questa cura di non essere sorpreso da un altro in una situazione devalorizzante, rivela una coscienza più netta di sè e del suo " standing ". Questa nuova prospettiva dell' " io guardante sè " è l'indice dell'emergenza graduale di una nuova dimensione psichica: quella della interiorità... Non è raro trovare il fanciullo che sta sognando ad occhi aperti... Una timidezza nuova fa la sua comparsa, che non è più timore degli estranei come prima, ma bisogno di difendersi, di difendere la propria intimità psichica contro le incursioni degli altri che probabilmente lo troverebbero puerile e lo prenderebbero in giro.

A sette anni si hanno segreti che non riguardano nessuno, avvengono delle cose nel fanciullo che non sono più immediatamente proiettate nell'attività esteriore straripante a quest'età, il fanciullo sente il bisogno di isolarsi, di ripararsi in un luogo tranquillo dove è solo " con " se stesso: la soffitta silenziosa, il fondo del giardino, l'albero dove l'adulto non può arrivare, divengono luoghi ispirati da questa interiorità nuova, da quest'approfondimento... A otto anni continua questa evoluzione dell'interiorità: i rincrescimenti, il rimorso, una grande sensibilità alle intenzioni e ai sentimenti, l'attestano. Come diviene capace di discutere con gli altri, il fanciullo discute con se stesso e interiorizza molti comportamenti sociali... impara a non esteriorizzare tutto ciò che pensa e tutto ciò che sente. L'interiorità favorisce una certa doppiezza e le prime vere menzogne, i primi alibi coscientemente combinati

---

[55] Cfr. M. KEILHACKER, *Entwicklung und Aufbau der menschlichen Gefühle*, Regensburg, J. Habel, 1950.

[56] F. GOODENOUGH, *Anger in Young Children*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1931.

appaiono, testimoniando del progresso del pensiero e dell'autonomia, là dove, finora, non c'erano che " menzogne-riflessi " con i quali il bimbo, negandoli, credeva in qualche modo di sopprimere i fatti ».[57]

Durante questo periodo la decisione « volontaria » si va lentamente affermando e si sovrappone al comportamento semplicemente reattivo che dominava negli stadi precedenti.

3. IL COMPORTAMENTO SOTTO L'ASPETTO SOCIALE

Dal punto di vista sociale due cose colpiscono nello sviluppo del fanciullo 298
durante questo periodo. Mentre la vita del bimbo era centrata sulla famiglia, il fanciullo ha la tendenza a mostrare resistenza, più indipendenza e a ricercare la compagnia dei suoi coetanei. D'altra parte è anche l'età della scuola. Le esperienze della scuola hanno sullo sviluppo sociale un influsso che non è da trascurare.

a) Il fanciullo e i suoi coetanei

Molto più che il bambino, il fanciullo rimane fuori casa. Wright,[58] che ha 299
calcolato la media delle ore spese da fanciulli e adulti nella famiglia o fuori, in una città americana, trova che, in media, i bimbi passano solo un'ora al giorno fuori di casa, mentre, questa sale a sei o sette per il periodo che ci interessa. Un fanciullo si distacca dalla famiglia in modo fisico e anche emozionale; cerca l'indipendenza. Questa ricerca dell'indipendenza non si manifesta dunque per la prima volta nell'adolescenza (potrà prendere forme diverse in questa epoca in funzione anche dei diversi ambienti), non si manifesta neanche per la prima volta nella fanciullezza, perchè si può dire che l'indipendenza progressiva si confonde con lo sviluppo del comportamento, che dalla vita parassitaria nel seno della madre guida all'indipendenza dell'adulto normalmente sviluppato.

In questo periodo però c'è una colorazione diversa in queste caratteristiche del comportamento che si rivela appunto nell'allontanamento dalla famiglia e nella vita più intensa con i coetanei.

Quale è la motivazione che sottintende questo comportamento di fuggire 300
in un certo modo l'adulto e di ricercare per il gioco e per il lavoro la compagnia dei « pari »? Sembra che possiamo designare come responsabile il desiderio di valorizzarsi, di affermarsi, di essere grande. Per forza tra gli adulti il

---

[57] P. Osterrieth, *Introduction à la psychologie de l'enfant*, Paris, PUF, 1957, pp. 204-206.

[58] *Psychological Development in Midwest*, in « Child Development », 1956 (27), pp. 265-286.

fanciullo si sente piccolo, più facilmente sarà accettato per ciò che vale tra i compagni della sua età. È anche ciò che Jersild chiama « il desiderio di appartenenza », di essere accettato, di avere un certo riconoscimento, un certo prestigio nelle relazioni con gli altri. Questo desiderio gioca ancora un ruolo nelle relazioni del fanciullo con i suoi genitori ed ora anche a scuola con il maestro. Si manifesta pure, nei modi più diversi, nelle relazioni del fanciullo con gli altri coetanei. Può essere una grande prova per un fanciullo il non essere accettato dai suoi coetanei, prova che si manifesterà spesso in forme incomprensibili per un osservatore superficiale. Quando un fanciullo dice ai suoi coetanei quanto li odia, questi non sospettano che sta esprimendo quanto gli piacerebbe essere amato da loro o quanto profondamente disprezza se stesso.[59] Martin e Stendler [60] insistono sul fatto che il gruppo dei coetanei è un mezzo di socializzazione per il fanciullo, e influisce su di lui offrendogli ricompense, identità e sostegno. Per il fanciullo che cerca di essere accettato da un punto di vista sociale non è l'adulto con le sue proprie attività che può servire da modello, ma gli altri ragazzi che imiterà per poter entrare nel loro gruppo. Essere accettato nel gruppo sarà una ricompensa, gli darà un'identità, gli fornirà un sostegno quando potrà dire a casa, chiedendo una cosa: « tutti i ragazzi ce l'hanno o tutti i ragazzi lo fanno ».

301 L'accettazione sociale o popolarità è stata assai studiata. Si è notato che nel periodo della scuola elementare questa popolarità, è, in media, costante. Quali sono i fattori, le cause della popolarità? Le ricerche, che sono tuttavia numerose, non permettono di dare una risposta chiara appunto perchè non c'è una risposta unica, ma i fattori e la loro struttura variano secondo l'età, i gruppi, il livello socio-economico. Si potrebbero indicare però diversi fattori che hanno un influsso. Il ragazzo ben accettato dagli altri si distingue con ciò che fa, ciò che è o che lo impone nel gruppo. Quindi è attivo ma non irrequieto al punto da annoiare gli altri, è sveglio, interessato, amichevole. Sa adattarsi. Kuhlen e Lee [61] citano questi diversi tratti che presentano, secondo la loro ricerca, le correlazioni più forti con l'accettabilità sociale per i ragazzi e ragazze del sesto anno di scuola:

Ragazzi	*Ragazze*
Allegro	Amichevole
Entusiasta	Entusiasta
Amichevole	Bella
Popolare	Popolare
Bello	Inizia i giochi

[59] *Op. cit.*, p. 259.

[60] *Child Development: the Process of Growing Up in Society*, New York, Harcourt Brace, 1957.

[61] *Personality Characteristics and Social Acceptability in Adolescence*, in « Journal of Educational Psychology », 1943 (34), pp. 321-340.

Diverse ricerche tendono a dimostrare che nell'insieme le ragazze sono più popolari dei ragazzi. È anche stato mostrato che c'è poca correlazione tra l'accettabilità sociale e l'intelligenza (benchè questo possa essere un fattore quando si tratta di scelta individuale). A questo riguardo bisogna osservare che il giudizio dei maestri è spesso divergente da quello degli altri ragazzi. L'opinione del maestro è, di fatto, colorata dalla sua conoscenza dei risultati scolastici dell'allievo, elemento che tende ad essere il valore più importante per la scuola.

Al polo opposto dei ragazzi ben accettati ci sono gli impopolari e anche 302
gli isolati che non si associano alla vita del gruppo. Le cause di queste non socialità sono diverse: possono essere occasionali (morte di un amico, ingiustizie) o permanenti: ritardo della maturazione sociale (fanciullo troppo isolato e educazione troppo severa che lega il fanciullo all'adulto) e differenze troppo accentuate con la media del gruppo (intelligenza, condizione sociale, differenze razziali). Secondo la ricerca già citata di Kuhlen e Lee i tratti che hanno meno parentela con l'accettabilità sociale per allievi della stessa classe sono:

Ragazzi	*Ragazze*
ama le contese	fa da padrona
si comporta come più grande	chiacchierona
ricerca l'attenzione	ricerca l'attenzione
fa da padrone con gli altri	ama le dispute
chiacchierone	agitata
agitato	

La tendenza sociale che spinge i fanciulli ad incontrarsi si manifesta so- 303
prattutto nelle « bande ». Nei gruppi di ragazzi di quest'età è vivo l'interesse per i giochi comuni e per gli sports collettivi, vivo è il desiderio di far parte di un gruppo e di essere considerato dagli altri come membro di un gruppo; viva è la « coscienza di gruppo » che implica la lealtà verso il gruppo ed un certo senso di superiorità di fronte a coloro che non ne fanno parte. Le attività del gruppo possono essere assai varie: giochi comuni, competizioni atletiche, esplorazioni, discussioni, furti, battaglie dove il prestigio personale e l'onore del gruppo sono in gioco.

La banda ha generalmente un luogo di riunione, terreno incolto, casa abbandonata, strada, cantina di una casa, ecc. L'influsso del capo è considerevole. Sembra che in lui siano cristallizzate tutte le tendenze alla affermazione di sè.

Amicizia.

304 Con l'età appare maggior stabilità nelle amicizie dei fanciulli, come hanno messo in risalto diversi studi. Horrocks e collaboratori [62] avevano chiesto a ragazzi e ragazze la cui età andava dai 5 ai 18 anni di scrivere i nomi dei loro tre migliori amici — la stessa cosa era ripetuta due settimane più tardi. Trovarono un aumento sensibile con l'età nella costanza delle amicizie: ad esempio; le ragazze di 11 anni sono fedeli alle amicizie nel 40% dei casi mentre quelle dei 15 lo erano nel 60%.

Quali sono i fattori che favoriscono le amicizie a questa età? Si potrebbe citare la vicinanza, ma è piuttosto un'occasione di fare amicizia. Entrano anche in gioco diversi fattori di somiglianza. Furfey [63] studiando 60 coppie di amici trova che la maggiore somiglianza è nella maturità sociale e che c'è anche una certa somiglianza in ciò che riguarda l'età cronologica, l'altezza, il peso e l'intelligenza. In generale i fattori non intellettuali hanno più importanza degli altri.

Dymond [64] ha ricercato quale differenza poteva introdurre il fattore età nelle ragioni di scelta. I fanciulli dovevano sottolineare frasi che caratterizzerebbero meglio i loro amici. I fanciulli del secondo anno di scuola sono attirati dalle cose estrinseche: bella casa, buona apparenza, avere molti soldi da spendere. Quelli del sesto anno insistono di più sulle qualità personali: essere amichevoli, di buon umore, puliti.

D'altro canto è inteso che le somiglianze trovate nella scuola elementare concernono medie. Vi possono essere differenze molto grandi tra di loro. « Le differenze, che rendono capaci di essere complementari e di avere un ruolo ascendente o no, hanno una funzione importante... I sentimenti e i motivi che entrano in gioco nelle associazioni tra ragazzi variano molto in qualità e intensità. Due fanciulli possono essere compagni in gran parte perchè è conveniente; due altri possono esserlo con una scelta fervida... Un fanciullo che fallisce nel conservare l'amicizia del suo gruppo di età o di scuola probabilmente cercherà la compagnia di uno fuori di questo gruppo (più grande o più piccolo). Il ruolo di un fanciullo e il suo prestigio può variare da un gruppo ad un altro. Un bambino di otto anni può essere il membro più rispettato di un gruppo di fanciulli della sua età ma può essere il compagno tol-

---

[62] J. E. Horrocks and M. E. Buker, *A Study of the Friendship Fluctuations of Preadolescents,* in « Journal of Genetic Psychology », 1951 (78), pp. 131-134; *A Study of the Friendship Fluctuation of rural Boys and Girls,* ibid., 1946 (69), pp. 189-198; *A Study of the Friendship Fluctuations of Urban Boys and Girls,* ibid., 1947 (70), pp. 53-63.

[63] *Some Factors influencing the Selection of Boys « Chums »,* in « Journal of Applied Psychology », 1927 (11), pp. 47-51.

[64] E coll., *Measurable Changes in Empathy with Age,* in « Journal of Consulting Psychology », 1952 (16), pp. 202-206.

lerato e non particolarmente benvoluto, quando si associa con i compagni del fratello maggiore.

D'altra parte un ragazzo può essere caldamente accettato da più anziani di molti anni perchè è un fanciullo molto gentile, mentre le stesse qualità possono non renderlo attraente ai suoi coetanei ».

Uno studio sulle cause di rottura delle amicizie [65] rivela come ragioni più importanti (in ordine di decrescenza): mancanza di contatto recente, dispute, incompatibilità, considerare adesso l'altro come vanitoso o autoritario, sleale ecc.

Conseguenze sullo sviluppo delle relazioni con i coetanei.

Queste relazioni hanno un influsso prima di tutto sugli atteggiamenti del 305
fanciullo verso se stesso. Così scrive White [66] « È giusto dire che il campo cruciale per la stima di se stesso è il campo dei coetanei. In casa c'è una gerarchia di età. Fratelli e sorelle sono più grandi o più piccoli e così le differenze nella competenza sono scontate. Per di più la casa continua ad essere la sorgente di amore e di soddisfazione dei bisogni fondamentali anche quando il fanciullo va a scuola o sul campo di gioco. A casa egli deve essere *degno di amore;* questo può richiedere una certa competenza ma soprattutto qualità come l'ubbidienza e l'affetto. Sul campo di gioco i valori sono diversi: deve essere *degno di rispetto,* atto a imporre rispetto perchè mostra competenza e si comporta con scioltezza. È viva la tensione per molti fanciulli quando passano dall'atmosfera di una casa centrata su di lui alla realtà competitiva di un gruppo di gioco, anche amichevole. Adesso deve mostrare ciò che è capace di fare da un punto di vista fisico, per il coraggio, per le sue abilità manipolative, per il suo tratto amichevole e tutto in paragone diretto con fanciulli della sua età. Le sanzioni per la sua non-riuscita saranno l'umiliazione, il ridicolo, la reiezione fuori dal gruppo ».

Alcune ricerche hanno dimostrato che esiste una relazione tra il modo con il quale il fanciullo si percepisce e il modo con il quale lo percepiscono gli altri. La relazione del ragazzo con i suoi coetanei ha dunque un influsso sulla formazione del suo Io. Si potrebbe anche dire che questo avrà un influsso sui suoi atteggiamenti verso gli altri benchè a questo riguardo manchino ancora ricerche sufficienti. Abbiamo visto che « la situazione sociale » di un fanciullo nel suo gruppo rimane relativamente stabile: questo potrebbe pesare sui suoi atteggiamenti ulteriori di benevolenza e di diffidenza verso gli altri.

---

[65] M. C. AUSTIN and G. G. THOMPSON, *Children's Friendships: a Study of the Bases on which Children select and reject their best Friends,* in « Journal of Educational Psychology », 1948 (39), pp. 101-116.

[66] *The Abnormal Personality,* New York, Ronald, 1948, pp. 144-155.

Il gruppo dei coetanei è anche per il fanciullo il mezzo per rendersi più indipendente dagli altri; il gruppo, dove può essere uguale agli altri, gli rende più facile che a casa questo compito della crescita.

Si dovrebbe anche segnalare l'influsso delle relazioni sociali sullo sviluppo intellettuale. Il fanciullo davanti ai suoi coetanei che lo controllano dovrà essere più coerente nei suoi argomenti e dovrà tener conto dei punti di vista degli altri. Piaget ha insistito sulla funzione dell'ambiente sociale nella evoluzione del pensiero. « La logica, da un punto di vista psicologico, non consiste unicamente in un sistema di operazioni libere: si traduce in un insieme di stati di coscienza, di sentimenti intellettuali e di condotte caratterizzati da certe obbligazioni alle quali è difficile contestare un carattere sociale... Vista sotto questo aspetto, la logica comporta regole e norme comuni: è una morale del pensiero, imposta e sanzionata dagli altri. È così che l'obbligo di non contraddirsi non è semplicemente una necessità condizionale...: è anche un imperativo morale in quanto lo esige lo scambio intellettuale e della cooperazione. E effettivamente è prima verso gli altri che il fanciullo cerca di evitare la contraddizione. Allo stesso modo l'obbiettività, il bisogno di verificazione, la necessità di conservare alle parole e alle idee, il loro senso, ecc.; sono tanto obbligazioni sociali quanto condizioni del pensiero logico.[67]

b) Il fanciullo e l'adulto

306 L'accento che si mette sull'importanza delle relazioni del fanciullo con i coetanei non deve far dimenticare nè sottovalutare l'influsso degli adulti sul comportamento del ragazzo.

Certo l'adulto, in questo periodo, perde del suo prestigio; il fanciullo scopre che l'adulto non è infallibile e si va gradatamente distaccando da lui. Si distacca dalla famiglia... E questo si può vedere nella ricerca di Havighurst e collaboratori [68] sullo sviluppo dell'Io ideale. Gli AA. avevano chiesto ad alcune centinaia di ragazzi e ragazze dai 6 ai 18 anni di descrivere la persona alla quale sarebbe piaciuto rassomigliare. La maggior parte delle risposte può essere classificata in quattro categorie: 1) genitori; 2) adulti famosi (attori cinematografici, sportivi, ecc.); 3) adulti giovani e attraenti del cerchio di conoscenze del fanciullo (capo scout, giovane zio, ecc.); 4) modello immaginario. I fanciulli tra i 6 e gli otto anni tendono a scegliere più spesso un genitore ma questa scelta diminuisce con l'età. Questo non vuol dire che il bimbo non ami più i suoi genitori. Normalmente è vero il contrario: il fanciullo diviene più capace di amare, nel senso autentico della parola, diviene capace di dimenticare se stesso per far piacere e aiutare i suoi genitori.

---

[67] *La psychologie de l'intelligence,* Paris, Colin, 1949, p. 194.

[68] *The Development of the Ideal Self in Childhood and Adolescence,* in « Journal of Educational Research », 1946 (40), pp. 241-257.

Durante questo periodo, altri adulti che non sono quelli dell'ambiente fa- 307
miliare assumono importanza per il fanciullo. E prima di tutto sarà il maestro della scuola elementare, il cui influsso all'inizio della vita scolastica è assai grande ma diminuirà man mano che la vita di gruppo si organizza (Così nel primo anno di scuola la delazione è il mezzo normale per ricorrere alla protezione del maestro; ma a poco a poco verrà rigettata e potrà anche essere punita, quando il fanciullo diventa più grande, con la messa al bando da parte della classe).

Diversi studi sono stati compiuti negli Stati Uniti sull'influsso che ha 308
sulle relazioni reciproche dei fanciulli, il modo con il quale il maestro o l'educatore dirige il gruppo di cui ha la responsabilità. Tipica a questo riguardo è la ricerca di Lewin, Lippit e White.[69] Quattro gruppi di ragazzi di 10 anni furono sottoposti a esperienze « autocratiche », « democratiche » e « laissez-faire ». Nel periodo « autocratico » era il capo che determinava tutto, le attività, le tecniche, i compagni di lavoro, apprezzava e criticava ma non partecipava all'attività di gruppo. Nel gruppo « democratico » tutto era deciso nel gruppo con l'aiuto del capo, e il capo collaborava senza fare troppo lavoro. Nel terzo gruppo tutto era lasciato all'iniziativa dei membri senza che il capo intervenisse.

Nel comportamento dei ragazzi furono osservati questi effetti: Il gruppo democratico mostrava una coesione più spontanea... Sotto la direzione autocratica un gruppo mostrava più aggressività dei gruppi democratici mentre l'altro gruppo reagiva con apatia. In quest'ultimo però, quando il leader lasciava i ragazzi soli, c'era un aumento nella loro aggressività. D'altra parte le conversazioni tra i ragazzi, specialmente su attività non comuni al gruppo, erano meno numerose che nel gruppo democratico. Nel terzo gruppo (laissez-faire) i ragazzi si lagnavano della mancanza di orientamenti e di ordini e manifestavano più aggressività tra di loro che nel gruppo democratico.

Era in quest'ultimo che lo scopo dell'attività comune era più facilmente raggiunto.

4. IL COMPORTAMENTO SOTTO L'ASPETTO MORALE E RELIGIOSO[70]

Gli aspetti morale e religioso del comportamento sono i meno studiati 309
scientificamente non solo per la maggiore difficoltà che questa ricerca presenta, ma anche per i presupposti filosofici dei ricercatori, poco preoccupati di que-

---

[69] *Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created « Social Climates »*, in « Journal of Social Psychology », 1939 (10), pp. 271-299.

[70] Considereremo lo sviluppo morale e religioso dalle origini fino all'adolescenza.

sto problema. L'esiguo numero degli studi non ci offre che risultati frammentari e spesso deludenti poichè la ricerca è spesso guidata da concezioni del comportamento morale che si possono benevolmente definire inesatte.

a) SVILUPPO MORALE

310 Naturalmente non si deve separare lo sviluppo morale e religioso dallo sviluppo totale della personalità. « Lo sviluppo delle norme morali di un individuo e la sua condotta morale subiscono l'influsso di fattori complessi e svariati quanto quelli che influiscono su tutti gli aspetti dello sviluppo del fanciullo. Dal punto di vista intellettuale, la condotta morale richiede una certa comprensione delle norme e la capacità di percepire le situazioni in cui applicarle. Dal punto di vista emozionale e sociale, la condotta morale subisce l'influsso dei fattori emozionali della vita privata dell'individuo e di tutte le circostanze che determinano i suoi atteggiamenti verso se stesso e le sue relazioni con il prossimo. L'abilità motoria di un individuo può avere una risonanza anche sul suo comportamento morale (più un fanciullo è abile in un gioco che implica una capacità motorica, meno occasione avrà di imbrogliare per vincere). Anche i fattori fisiologici entrano in gioco nel determinare la forza di una tentazione.[71]

Malgrado i pregiudizi di molti ricercatori riguardo allo sviluppo morale, si deve affermare, sulla base di fatti oggettivi, l'importanza di questo aspetto per la comprensione dello sviluppo del comportamento. Ausubel[72] scrive: « Ignorare le considerazioni morali è trascurare una delle componenti più significative della condotta umana. Che lo psicologo scelga di riconoscerlo o no, la maggior parte dei comportamenti intenzionali negli esseri umani implica un aspetto morale la cui realtà psicologica non può essere ignorata. Gli scopi dello sviluppo umano, in quanto sono determinati dall'uomo e dalla cultura sono sempre fondati su una certa morale. Quindi lo sviluppo dell'individuo, in questa materia, subisce immancabilmente la pressione della sua cultura ». Questa pressione della cultura si manifesta molto presto nella vita del fanciullo che con metodi diversi sarà scoraggiato o incoraggiato a fare e a dire determinate cose o a farne altre. Con l'aspetto morale è legato in modo indissolubile tutto lo sviluppo della persona.

311 Si può anche aggiungere con Ausubel che l'obbligazione morale è uno dei meccanismi psicologici più importanti per la socializzazione di un individuo. Se un individuo non si sentisse responsabile di frenare i suoi impulsi, di controllarsi, di accettare i valori sociali, il processo di socializzazione sarebbe lungo, lento, difficile e incompleto. La vigilanza perpetua è impossibile, la sola paura

---

[71] A. T. JERSILD, *op, cit.*, pp. 523-524.

[72] *Theory and Problems of Child Development*, New York, Grune and Stratton, 1958, p. 385.

non è mai un rimedio sufficiente contro il comportamento antisociale, gli interessi individuali non coincidono sempre con quelli della società, tanto che l'ordine sociale sarebbe instabile se non esistesse l'obbligazione morale.

La maturità morale nella quale si esprime lo sviluppo armonioso dei di- 312
versi aspetti del comportamento è un ideale raggiunto da pochissimi. C'è tutta un'evoluzione tra il comportamento amorale del bimbo neonato e quello dell'adulto normalmente sviluppato. Evoluzione progressiva che non è facile perchè il bimbo e il ragazzo si trovano in situazioni difficili, contraddittorie. Si può dire, ad esempio, a un fanciullo che è peccato litigare, battagliare. Esistono però situazioni nelle quali deve difendersi e mancare a questa regola troppo assoluta. D'altra parte, più di una volta, il bimbo si trova a contatto con adulti — genitori, insegnanti, ecc. — la cui condotta non corrisponde in tutto con le regole che insegnano con tanta generosità. Poi, il fanciullo, si trova anche in relazione con adulti diversi, le cui nozioni e condotta divergono in fatto di morale.

C'è da notare che il bimbo è capace di controllarsi, di manifestare condotte morali « oggettive » prima di poter capire il perchè di ciò che fa. Assieme e prima della morale autentica esiste una pseudo-morale di natura soprattutto affettive ed emozionali (« la pace di una buona coscienza », i « rimorsi », il morale, o forse meglio, questa premorale è certo un presupposto necessario alla condotta morale autentica. Essa spiega anche come la condotta morale sia una delle forme di comportamento che implicano maggiormente componenti affettive ed emozionali (« la pace di una buona coscienza », i « rimorsi », il « sentimento di colpevolezza » ecc., non sono solo parole di predicatori ma anche realtà psichica!). Quali sono i rapporti tra questa premorale e l'altra? La morale affettiva continua a sopravvivere accanto alla morale razionale. Equilibrata, sanamente sviluppata favorisce un comportamento morale autentico... Si può però trovare una contraddizione con la morale razionale, turbare lo sviluppo equilibrato della personalità, causare comportamenti pseudo-morali, provocare talvolta nevrosi.[73]

Nell'acquisizione della condotta morale entrano in gioco tutti i fattori 313
dell'ambiente che hanno come effetto di imporre agli individui certe forme di comportamento (meccanismi di socializzazione). Così nel processo d'interiorizzazione dei valori si potrebbero citare con Ausubel:[74] 1) il fatto di essere abituati a certe norme: tante cose ci sembrano evidenti perchè vi siamo abituati; 2) l'imitazione, processo che è facilitato dal contatto nei gruppi sociali; 3) l'identificazione con determinate persone. Si potrebbe aggiungere: 4) la comprensione della necessità di seguire tale e tal'altro modo di comportarsi per corrispondere all'ideale che si è scelto.

---

[73] Cfr. R. DALBIEZ, *La méthode psychanalytique et la doctrine freudienne*, Paris, Desclée de Brouwer, 1949, pp. 353 ss.

[74] *Op. cit.*, p. 384.

314 Per ciò che riguarda l'osservanza di una regola morale o sociale particolare, ad eccezione dei casi di coercizione fisica o di coincidenza con un impulso, tre condizioni sono richieste:

1) la comprensione di una certa regola e della sua applicazione in tale caso particolare;

2) una motivazione contraria a quella che induce alla non-osservanza della regola;

3) la capacità di resistere all'impulso anche quando lo scopo è astratto e lontano.[75]

Un aiuto può essere trovato nel timore del castigo, nel desiderio della ricompensa, nel bisogno di andare d'accordo con gli altri nel senso dell'obbligazione e del dovere.

315 Diversi AA. hanno tentato di distinguere diversi stadi nello sviluppo morale. Mc Dougall [76] ne riconosce quattro:

1) il comportamento non appreso o istintivo che è modificato dalle conoscenze naturali degli atti: prima infanzia e parzialmente durante il corso della vita;

2) il livello della ricompensa e della punizione provenienti dagli educatori: periodo del controllo esterno che si estende fino alla pubertà;

3) il livello dell'approvazione o della disapprovazione sociale nel quale l'opinione del gruppo ha un gran potere di motivare;

4) il livello dell'altruismo: livello autentico della moralità nel quale l'individuo lavora per il bene comune.

316 Lo stesso problema dell'evoluzione morale è trattato da Ausubel[77] sotto l'aspetto particolare della coscienza morale. L'A. fa osservare che il termine coscienza morale è un'astrazione che si riferisce all'organizzazione cognitivo-emozionale dei valori morali d'una persona, al sentimento dell'obbligazione di conformarsi a questi valori morali. Questo presuppone anzitutto che l'individuo sia capace di assimilare certe norme esterne di bene o di male e di accettarle come sue. Per influire sul comportamento in modo stabile e sistematico bisogna inoltre che un senso di obbligo scaturisca da queste norme e che l'individuo si senta responsabile delle sue mancanze. La coscienza suppone anche la previsione delle conseguenze di un'azione e l'esercizio di un controllo volitivo e inibitorio per far coincidere queste conseguenze anticipate con l'obbligazione percepita. Un altro processo psichico implicato nella coscienza è la capacità di criticarsi, di apprezzare soggettivamente le proprie intenzioni e il proprio comportamento alla luce dei principi morali assimilati. La colpevolezza è una

---

[75] A. L. BALDWIN, *Behavior and Development in Childhoob*, New York, Dryden Press, 1953, p. 226.

[76] *An Introduction to Social Psychology*, Boston, J. W. Luce, 1923.

[77] *Op. cit.*, pp. 386 ss.

specie particolare di questa « self-evaluation » negativa che si manifesta quando l'individuo avverte che il suo comportamento non è conforme a una norma verso la quale si sente obbligato. Include un sentimento di vergogna nel percepire o immaginare le valutazioni negative degli altri. Include anche altre reazioni personali, indipendenti, almeno in parte, dalla censura degli altri: « self-reproach, self-disgust, self-contempt », rimorso e diverse reazioni viscerali o vasomotoriche. Nessuna delle condizioni necessarie all'emergenza della coscienza può trovarsi alla nascita; ma tutti gli esseri umani sono capaci di acquistare un comportamento che meriti tale nome benchè si manifesti in forme diverse, in culture diverse. I cambiamenti nello sviluppo della coscienza riflettono i cambiamenti nell'evoluzione della conoscenza e nell'organizzazione della personalità. Il primo stadio della coscienza si caratterizzerebbe con lo sviluppo di un controllo di inibizioni sulla base dell'imparare ad anticipare o evitare la punizione, la disapprovazione, l'insicurezza. Non si può parlare ancora di moralità perchè c'è semplice sottomissione all'autorità. In uno stadio seguente (che comincerebbe tra i 2 e i 4 anni) il bimbo sente il bisogno di assimilare i valori dei genitori, diviene capace di reazioni di colpevolezza. Il sentimento dell'obbligazione morale cresce gradualmente con lo sviluppo graduale delle capacità di criticarsi e di generalizzare i principi di bene o di male dalle situazioni specifiche. Si manifesta sotto la pressione delle domande dei genitori, di tutti i mezzi educativi che usano.

La stabilizzazione del senso dell'obbligazione morale è anzitutto il risultato di un progresso nella capacità di criticarsi. C'è un aumento durante il quinto anno di vita nella sensibilità alla riprovazione, nell'intensità e nella durata del rimorso. In assenza di argomenti coercitivi esterni, ora la coscienza funziona più estesamente. Durante questo stadio l'organizzazione della coscienza è assolutista e autoritaria a causa dell'inesperienza sociale, dell'incapacità di capire il fondamento della legge morale e dell'organizzazione della personalità centrata sull'adulto.

Ci si potrebbe chiedere: qual è la relazione tra la conoscenza e la condotta morale? La conoscenza morale sembra svilupparsi gradualmente attraverso tutta la vita... L'individuo impara a distinguere il bene e il male continuamente. D'altra parte, come nota Jones,[78] la condotta morale non è semplicemente una questione di « routine », una semplice ripetizione di risposte imparate... Il fanciullo si trova in situazioni nuove in cui deve risolvere problemi nuovi. C'è una parte di creatività nella condotta morale autentica. 317

È certo anche[79] che la conoscenza di ciò che è buono non garantisce la corrispondenza dell'azione, ma questa conoscenza è condizione necessaria per una condotta morale « oggettivamente » buona.

---

[78] V. Jones, *Character Development in Children, an objective Approach*, in L. Carmichael, *Manual of Child Psychology*, New York, Wiley, 1954, p. 813.

[79] *Ibid.*, p. 819.

b) SVILUPPO RELIGIOSO

318 Nello sviluppo della personalità umana l'aspetto meno conosciuto è senz'altro quello religioso, tanto che molti manuali vi consacrano appena due pagine [80] quando non lo passano completamente sotto silenzio.

È bene ricordarsi di ciò che E. J. Price osservava già nel 1924: « la psicologia religiosa, a causa della sua natura di scienza, deve accontentarsi di spiegare un settore limitato di fenomeni. Nel fatto totale costituito dall'esperienza religiosa di preghiera e di conversione, la psicologia può occuparsi solo dell'aspetto umano, psichico. L'attività di Dio come tale non può diventare oggetto di ricerca scientifica... Questa psicologia può mostrarci che l'esperienza religiosa è normale, e delineando il meccanismo umano di essa, può anche incoraggiarci a credere che si può dare fiducia, in questo campo come negli altri, all'attività della mente normale. Però sarà sempre compito della filosofia religiosa il considerare le implicanze finali di tali esperienze... mentre alla teologia rimane sempre il diritto di considerare gli stessi fatti sotto il loro aspetto divino ».[81] Non tutti gli psicologi però che hanno trattato di psicologia religiosa sono stati capaci di limitarsi al loro campo di lavoro, tanto che certi libri abbondano in speculazioni azzardate e molto lontane dalla scienza.[82]

319 Anche per lo psicologo che si limita all'aspetto umano dello sviluppo religioso il compito è difficilissimo a causa della complessità stessa dell'esperienza religiosa. « Nessun settore della personalità può subire uno sviluppo tanto complesso quanto quello del sentimento religioso », dichiara G. W. Allport, uno tra i migliori psicologi che abbia trattato della religiosità.[83] L'esperienza religiosa, che Mouroux definisce come « l'atto — o il gruppo di atti — attraverso i quali l'uomo diventa cosciente di se stesso in rapporto con Dio » comporta i seguenti caratteri distintivi: [84]

1. È un'*esperienza integrante*: implica molteplici aspetti e funzioni che ordina in gerarchia. È implicito un elemento *intellettuale*: una certa idea di Dio e una serie di atteggiamenti di fronte a Lui; un elemento *volontario*: un atto di libera adesione, di generosa accettazione della propria posizione creaturale di fronte a Dio, di abbandono cosciente alla Sua Volontà; un elemento *affettivo*: una risonanza affettiva, fatta di gioia, di ammirazione adorante, di umile sottomissione, di un certo timore riverenziale...; un elemento *attivo*: un elemento di coerenza alle esigenze del piano divino, di controllo della propria attività per mantenerla al servizio della gloria di Dio...; un elemento *sociale*: un senso di fratellanza di fronte a Dio, di corresponsabilità per l'avvento del suo Regno, di compartecipazione nell'adorazione, nella preghiera, nell'azione religiosa...

---

[80] Nel capitolo terzo di *College Reading and Religion,* New Haven, Yale University Press, 1948, viene discusso il posto della psicologia religiosa nei manuali di psicologia.

[81] *The Limitations of the Psychology of Religion* in D. STRUNK (ed.), *Readings in the Psychology of Religion,* New York, Abingnon Press, 1959, p. 273.

[82] Cfr. P. G. GRASSO, *Avventurieri della scienza. A proposito della traduzione di un'opera di* J. H. LEUBA, in « Orientamenti Pedagogici », 1961 (8), pp. 144-147.

[83] *The Individual and his Religion,* New York, Macmillan, 1959, pp. 26-27.

[84] Seguiamo in questo la trattazione di P. G. GRASSO, in « Educare II », Roma PAS, 1960, pp. 128-129.

2. *È un'esperienza del sacro o del divino*: Dio è percepito nel suo Mistero, nella sua assoluta distanza e transcendenza. E a questo corrisponde il senso della « nullità » della creatura... Ma allo stesso tempo Dio è sentito come presente alla creatura, come realtà « costitutiva » della sua realtà, come appello a un rapporto d'amore. A cui corrisponde la risposta di una libera e gioiosa sottomissione a Dio.

3. *È un'esperienza essenzialmente dinamica*: anzitutto perchè è un atto di risposta attiva alla « vocazione » divina, di abbandono e di consacrazione a Dio, di aspirazione insaziabile verso di Lui, di impegno per il suo servizio; poi, perchè la vita religiosa è un mezzo di espansione, di sviluppo personale; di esercizio della libertà creatrice.

Trattandosi di un'esperienza tanto complessa si capisce quanto facilmente lo psicologo che ne vuole spiegare l'origine e lo sviluppo possa focalizzarsi su uno o pochi aspetti a detrimento degli altri.

Non intendiamo fare qui una rassegna esaustiva delle varie soluzioni pro- 320
poste al problema della *fonte psichica* della religione nell'individuo. Siamo lungi dall'avere l'unanimità tra gli psicologi in questo campo: a diverse tendenze o funzioni psichiche è stata attribuita la responsabilità del risveglio religioso. Secondo alcuni la religione deriverebbe dal bisogno di sicurezza davanti alla paura o all'ansietà provocata dai pericoli, dalla malattia e particolarmente dalla morte. Nel gioco di forze emotive, di paura e di orrore di fronte all'idea dell'annichilazione, la religione s'inserisce, scegliendo e offrendo « il credo positivo, la visione confortante, la credenza culturalmente valida nell'immortalità, nello spirito indipendente dal corpo, e nella continuazione della vita dopo la morte ».[85] Il desiderio di amore sfocia anch'esso naturalmente nella religione perchè nessun cuore può essere completamente soddisfatto dall'amore umano. « Non è necessario, dichiara Allport, esaurire la lista dei bisogni che possono contribuire... La loro molteplicità è segnalata dalla molteplicità delle concezioni che si formano della divinità diversi individui e gli stessi individui in tempi diversi. Talvolta è sottolineato l'attributo di potenza: Dio è onnipotente, il creatore, quello che può sedare la tempesta; di cui i cieli cantano la gloria. Talvolta Egli è la fonte di sicurezza e di forza, un soccorso continuo in tempo di turbamento. Spesso Egli è la perfezione cosmica che deve essere adorata nella bellezza dell'universo. Quando abbiamo bisogno di affetto, Dio è amore; di conoscenza, Egli è onnisciente; di consolazione, Egli è la più grande pace che sorpassa ogni intendimento. Quando abbiamo peccato, Egli è il Redentore; quando abbiamo bisogno di guida, Egli è lo Spirito Santo. I divini attributi si adattano compiutamente al panorama dei desideri ».[86] Un'altra via che condurrebbe a Dio sarebbe quella per cui si trova in Dio la salvezza di ogni valore: Dio come suprema persona è il valore

[85] B. MALINOWSKI, *Science, Religion and Reality*, New York, 1925, pp. 49-50.

[86] *Op. cit.*, p. 10.

sommo richiesto per spiegare e conservare il valore della propria personalità e delle altre personalità; Dio come bellezza garantisce la salvezza dei valori dell'Arte, come Verità quelli della scienza e della filosofia.[87] La religione darebbe anche la soluzione al problema del significato del mondo. Secondo P. Bovet « il fanciullo, a partire dai cinque o sei anni, si pone spontaneamente il problema della spiegazione dei fenomeni naturali e dell'origine delle cose ».[88] Questo si verifica anche nel caso dei sordo-muti che subiscono meno l'influsso dell'ambiente sociale.[89] La religione risponderebbe pure al bisogno di dare un senso alla propria esistenza, di sapersi e di sentirsi integrato nell'ordine assoluto.[90]

In questi vari modi di rispondere al problema dell'origine della religione nell'individuo si può però rilevare un aspetto comune: *l'uomo prende coscienza dei suoi limiti e perviene all'idea di Dio come risposta ai problemi fondamentali dell'esistenza umana.* La religione troverebbe in fin dei conti la sua origine nell'irrequietezza radicale dell'uomo (Fecisti nos, Domine, ad Te, et inquietum est cor nostrum donec requiescat in Te — S. Agostino).

321 Del tutto diverso dal problema dell'origine dell'esperienza religiosa si presenta quello dello sviluppo e dei meccanismi psichici che vi entrano in gioco: ci sembra tuttavia che parecchi autori li abbiano confusi. Il primo risponde al *perchè,* il secondo al *come.* Il fatto, ad es., che un figlio di buddisti sarà probabilmente buddista e che il figlio di cristiani sarà probabilmente cristiano spiega soltanto che la religione dell'individuo si modella sulla religione della cultura alla quale appartiene. Ma sarebbe inesatto inferire da questo che uno pratica la religione *perchè* è stato educato in ambienti religiosi. Non che vogliamo negare che l'educazione abbia un influsso sul comportamento religioso — è stato mostrato che le persone più interessate all'esperienza religiosa appartengono a famiglie o a gruppi più fortemente interessati alla religione o all'educazione religiosa[91] —; ma l'educazione non può che aiutare l'individuo a sviluppare le proprie potenzialità. D'altra parte è stato anche provato che individui allevati in famiglie areligiose hanno però potuto sviluppare atteggiamenti religiosi. E questo mostra che se la famiglia è il fattore ambientale più propizio al manifestarsi della religiosità nel fanciullo, non ne è però il fattore decisivo.[92]

---

[87] *Ibid.*, p. 17; cfr. anche H. HÖFFDING, *The Philosophy of Religion,* New York, Macmillan, 1906.

[88] *Il sentimento religioso e la psicologia del fanciullo,* Firenze, La Nuova Italia, 1956, p. 66.

[89] Cfr. S. GALLO, *Genesi del sentimento religioso nell'infanzia,* Roma, Ed. Paoline, 1959.

[90] C. G. JUNG, *Modern Man in Search of a Soul,* New York, Harcourt Brace, 1933; cfr. G. LUTTE, « *Counseling* » *e Religione,* in « Orientamenti Pedagogici », 1960 (7), pp. 583-586.

[91] G. W. ALLPORT, J. M. GILLESPIE and J. YOUNG, *The Religion of the Post-War Student,* in « Journal of Psychology », 1948 (25), pp. 3-33.

[92] Nella ricerca citata di ALLPORT e collaboratori un terzo dei soggetti provenienti da famiglie areligiose sentono il bisogno della religione.

La stessa confusione tra sorgente e meccanismi dello sviluppo è operata 322
da quelli che vedono nel sentimento verso i genitori e particolarmente verso il padre l'origine del sentimento religioso. Così Bovet: « il sentimento religioso è il sentimento filiale. Il primo oggetto di questo sentimento sono per il fanciullo i suoi genitori. Il padre e la madre sono gli dèi del fanciullo: hanno tutte le perfezioni divine. Ma l'esperienza della vita obbliga il fanciullo a cambiare se non di religione, per lo meno di Dio; a trasferire su di un essere più lontano gli attributi meravigliosi che egli riferiva dapprima ai suoi genitori ».[93] Ma se l'influsso dei genitori non spiega il perchè del sorgere della religiosità, ha tuttavia sullo sviluppo un influsso certo. « A priori, si può supporre che questa influenza sia profondissima, e ciò almeno in un doppio senso: 1) nel senso che sul modello delle figure parentali si costruisce la figurazione delle persone e dei simboli religiosi (essendo normale che la divinità sia prefigurata in termini associati alle esperienze più significative, più forti e più soddisfacenti, quali sono per il bimbo quelle familiari); 2) nel senso che gli atteggiamenti religiosi fondamentali e i rapporti affettivi e comportamentali con la Realtà divina, sono estensione e anche, in parte, espressione di atteggiamenti e rapporti familiari, del bambino nei confronti con i suoi genitori ».[94]

Alcuni Autori hanno anche tentato di presentare vari stadi nello sviluppo 323
religioso o almeno nello sviluppo delle conoscenze religiose. Simile tentativo che è già molto azzardato in altri settori dello sviluppo psichico ci sembra ancora prematuro nel campo dell'evoluzione religiosa. Se è vero che lo sviluppo religioso presenta la forma più complessa della vita psichica e subisce l'influsso di tanti fattori ambientali e personali (al punto che è in questo campo, secondo Allport, che si trovano le ultime divergenze tra gli individui),[95] bisognerà aspettare ricerche più numerose di quelle che abbiamo finora a disposizione, prima di poter sperare in una classificazione soddisfacente di questo sviluppo.[96] È anche probabile che distinguere vari tipi di sviluppo religioso (com'era stato tentato per lo sviluppo morale) si rivelerebbe più fecondo.

Invece di fermarci su queste teorie ci sembra più utile caratterizzare con 324
Clark [97] la religione del fanciullo, ricordando però con Allport che « probabilmente in nessun altro settore della personalità troviamo tanti residui infantili quanto negli atteggiamenti religiosi degli adulti ».[98] Ma si deve anche ricordare che troviamo talvolta in bambini che non hanno ancora sette anni manifestazioni di religiosità che sembrano sorpassare di molto ciò che pensiamo poter trovare nei fanciulli.[99]

---

[93] *Op. cit.*, p. 35.

[94] P. G. GRASSO, *op. cit.*, p. 149.

[95] *The Individual and his Religion*, p. 27.

[96] Limitandosi allo sviluppo delle conoscenze per una certa religione in un dato ambiente il compito è naturalmente molto facilitato.

[97] *The Psychology of Religion*, New York, Macmillan, 1959, pp. 96-196; cfr. pure le opere citate di Allport e di Grasso.

[98] *Op. cit.*, p. 52.

[99] Cfr. le biografie di santi come S. Teresina di Lisieux; cfr. anche BOVET, *op. cit.*, p. 72.

1. La religiosità infantile è *accettata d'autorità e irriflessa:* la struttura della personalità infantile, centrata sugli adulti, spiega come, anche nel campo religioso, il bambino accetti le idee e gli atteggiamenti religiosi senza badare o senza vagliarli attraverso una riflessione personale di cui, d'altronde, non è ancora capace.

2. La religiosità del fanciullo è *egocentrica* nel senso che egli riferisce tutto a sè. Non sarebbe capace di comprendere e apprezzare le cose religiose se non quando ne vedesse un interesse immediato. Il Natale sarà così soprattutto il « giorno dei regali »; la preghiera un mezzo per ottenere vantaggi concreti.

3. La religione del bambino è *antropomorfica:* egli tende a figurarsi il divino in termini umani;[100] cioè il bimbo prende alla lettera tutto ciò che gli viene detto su Dio e se lo rappresenta, secondo le sue capacità intellettuali, in termini concreti.

4. La religiosità del bambino è *verbalistica e ritualistica.* Nel comportamento religioso infantile si trovano ripetizioni di gesti appresi o imitati e di frasi imparate a memoria, ma senza comprensione del loro esatto significato. Gli adulti che spesso propongono al bambino astratte formule teologiche, sarebbero spesso sorpresi se sapessero com'egli le interpreta. Come quella bambina di otto anni che recitando il credo diceva « credo nella risurrezione della capra ». Un certo ritualismo, che può presentare il pericolo di magismo (credenza per cui si pensa che compiendo gesti o recitando preghiere secondo un rito ben preciso, si otterranno certamente i benefici desiderati), può anche trovarsi a quest'età.

Per la maturazione religiosa è necessaria la formazione di abiti religiosi esterni, ma si deve evitare il pericolo che il bambino esaurisca il suo sforzo sul piano verbale o ritualistico.

---

100 Si troveranno esempi nei libri citati di CLARK, GALLO, BOVET, ecc. H. CLAVIER (*L'idée de Dieu chez l'enfant,* Paris, Fischbacher, 1926) ha studiato la scomparsa di questo antropomorfismo tra i sei e i dodici anni. Alla domanda: « Chi è Dio? Se potete, dite com'è » le risposte secondo l'età si distribuiscono così:

	Antropomorfismo semplice		Antropomorfismo mitigato (Dio è rappresentato come un uomo diverso dagli altri uomini)		Spiritualismo	
Età	Ragazzi - Ragazze		Ragazzi - Ragazze		Ragazzi - Ragazze	
6-7 anni	100%	100%				
8 anni	100%			100%		
9 anni	25%		75%	100%		
10 anni			100%	80%		20%
11 anni			60%	80%	40%	20%
12 anni			50%	50%	50%	50%

5. Infine, la religiosità infantile, pur essendo in parte imitativa, può anche presentare una *spontaneità,* una freschezza, una sincerità che le danno il carattere di un'autentica esperienza religiosa e fanno intravvedere quanto corrisponda alle esigenze dello psichismo del fanciullo.

5. LO SVILUPPO DELL'IO

All'inizio della vita psichica sembra — è un'ipotesi, fondata però su fatti 325
di osservazione — che il bambino non abbia conoscenza di se stesso come dell'ambiente che lo circonda. Si potrebbe concepire lo sviluppo della personalità come una progressiva costruzione e presa di coscienza dell'io e del mondo psicologico, costruzione e conoscenza che è resa possibile proprio a causa delle molteplici interazioni tra l'io e il mondo. In questa distinzione che avviene in seno alla nebulosità primitiva, intervengono molteplici fattori: contatti con gli oggetti esterni, sensazioni interne che accompagnano il movimento, dolore che possono suscitare alcuni contatti, esperienze di frustrazioni quando i bisogni non vengono soddisfatti, apparizione della funzione simbolica.

Ma « la parte che hanno gli altri ha una straordinaria importanza sulla formazione di sè. Come l'io corporeo è in gran parte in funzione dei nostri rapporti con le cose, così l'io che è alla base delle motivazioni e dei sentimenti è in gran parte in funzione dei nostri rapporti con l'elemento umano... la consapevolezza che il fanciullo ha di se stesso come persona, come essere umano avente una data individualità, è in funzione dei suoi rapporti con gli altri esseri umani. L'azione sociale precede l'io e gli fornisce il materiale. Il fanciullo si rende conto degli altri prima di essersi costituita una precisa conoscenza di sè. La sequenza evolutiva non comprende prima la presenza del mio io, poi la presenza di altri io e in fine la coscienza dei rapporti tra di loro. La concezione che il fanciullo si fa delle persone si sviluppa come parte del medesimo processo che conduce al suo più intimo io. Il suo io sociale prende forma nel corso di un processo prolungato di interazioni con le altre persone. Non potrebbe sussistere alcun io, costituito di ambizione, lealtà, invidia e generosità, se il mondo circostante non contenesse le condizioni indispensabili per l'apparire di tali caratteristiche. Il rapporto di dipendenza dagli adulti potrà servire come un concreto punto di partenza.

Quando un fanciullo chiede di venire aiutato, di venire preso in braccio, e che gli venga dato un oggetto, egli prende contatto con le tendenze degli altri. Le loro emozioni e le loro reazioni hanno ora un rapporto direttamente percepibile con i suoi impulsi. Quando l'adulto gli nega qualcosa, il fanciullo fa l'esperienza sia delle esigenze del proprio istinto che della inflessibilità della figura umana che gli sta di fronte. In questa interazione sorgono emozioni di fiducia, di collera, di paura, di amore e di odio, che contengono dei riferimenti a se stesso ed agli altri. Una fase ancora più significativa di questo processo è costituita dal fatto che gli adulti fin dall'inizio si rivolgono al bambino come ad una persona, come ad un essere pensante e cosciente Egli osserva come le sue azioni producono gioia, preoc-

cupazioni, divertimento, collera o indifferenza. Nelle emozioni cui egli dà vita, nelle risposte che incontrano le sue azioni, in quelle che si ripromettono da lui, egli intravvede di avere un'esistenza per gli altri. Ne consegue che essendo oggettivo per gli altri, diventa oggettivo anche per se stesso ».[101]

Sullivan dice che la personalità non può mai essere isolata dal complesso delle relazioni interpersonali. L'immagine di se stesso che si fa il bambino è il riflesso degli atteggiamenti degli altri verso di lui. Così se egli è accettato, approvato, rispettato, amato com'è, svilupperà probabilmente un atteggiamento simile verso se stesso e verso gli altri. Però il fanciullo non è una pura riproduzione degli influssi dell'ambiente; egli vi reagisce in modo proprio.

326 Ausubel [102] considera lo sviluppo dell'io in una prospettiva « interazionale »: questo sviluppo risulta da un'interazione continua fra l'esperienza sociale e la struttura della personalità. Tra questi due termini si inserisce tuttavia un mediatore: le risposte percezionali dell'individuo. Cioè l'esperienza sociale influisce sullo sviluppo dell'io soltanto nella misura e nella forma in cui è percepita dal soggetto stesso.

Questo sviluppo, secondo l'A., comincerebbe con una fase di *differenziazione* del *self-concept* che si dividerebbe in uno stadio preverbale e in uno stadio verbale. Nel primo, il fanciullo acquista una percezione funzionale di sè come distinto dagli altri oggetti sia per i contatti con l'ambiente fisico e le relazioni con sua madre sia per i ritardi inevitabili che si producono tra la manifestazione di un bisogno organico, la fame ad es., e la sua soddisfazione che dipende da altre persone. Nello stadio verbale il linguaggio provoca l'astrazione del concetto unificato dell'io che si manifesterà con l'uso della prima persona singolare « io », preceduto a sua volta dal concetto del possesso e dell'uso della terza persona singolare per parlare di se stesso. Quando il fanciullo dice « io » sarebbe segno che egli si considera come un essere distinto da tutti gli altri... A questo livello, raggiunto in media verso i 27 mesi, diventa capace di identificarsi con altre persone, con dei valori, può assimilare delle norme, manifestare un comportamento competitivo, fare dei giudizi su se stesso, sentire la colpevolezza, avere una coscienza.

Ricoprendo in parte gli stadi precedenti, si presenterebbe una *fase di onnipotenza* che durerebbe approssimativamente dai sei mesi ai due anni e mezzo e che sarebbe caratterizzata da una dipendenza esecutiva unita ad un'indipendenza volitiva. Cioè, benchè il fanciullo si renda conto che da se stesso è limitato nella sfera dell'agire, gli sembra che la sua volontà sia illimitata, onnipotente. Questa giustapposizione, strana a prima vista, si spiegherebbe col fatto che in questo periodo della vita i genitori sono molto premurosi nel sod-

---

101 S. E. Asch, *Psicologia Sociale,* Torino, SEI, 1958, pp. 332-333.

102 *Op. cit.,* pp. 273-309; cfr. pure *Ego Development and the Personality Disorders,* New York, Grune and Stratton, 1952.

disfare i bisogni del bambino e sono molto poco esigenti con lui... Il bambino che si trova ancora a un livello cognitivo rudimentale, non si renderebbe conto del significato esatto del comportamento dei suoi genitori e penserebbe che questi sono obbligati a servirlo a causa della forza della sua volontà. Ma questa situazione non dura, viene un momento, generalmente tra i due e i quattro anni, in cui i genitori diventano più esigenti col bambino, tentano di farlo ubbidire a certe regole di condotta, soddisfano meno facilmente i suoi desideri.

Questo cambiamento di situazione giunto a un livello cognitivo più elevato provocherebbe una *crisi di svalutazione dell'io:* il bambino si rende conto adesso che egli dipende dai suoi genitori non solo sotto l'aspetto esecutivo ma anche sotto l'aspetto volitivo. Questa crisi favorisce una riorganizzazione della struttura dell'Io, riorganizzazione che può realizzarsi in modi differenti. La soluzione più soddisfacente a questa età sarebbe quella della *satellizzazione:* poichè il fanciullo non può essere onnipotente come credeva d'essere, nello stadio precedente, si farà « satellite » di persone che sono a loro volta onnipotenti, i suoi genitori. Potrà così partecipare alla loro potenza accettando volontariamente un ruolo di dipendenza e di subordinazione verso di loro, e così conserverà il massimo di stima di sè, compatibile col suo stato. Questa « satellizzazione » comporterebbe profonde conseguenze non solo per tutti gli aspetti della struttura dell'io ma anche per lo sviluppo ulteriore della personalità. Comporta anzitutto l'abbandono della nozione di onnipotenza volitiva e d'un livello di aspirazione non realistico. Implica anche che il fanciullo si conformi ai desideri, alle richieste dei suoi genitori che lo sospingono a una maggior indipendenza esecutiva come anche all'obbedienza alle norme che gli fissano. D'altronde il senso di sicurezza e d'adeguazione, che per il « satellizzato » dipende dall'approvazione dei suoi genitori, lo spingerà a conformarsi alla loro richiesta d'un comportamento più maturo, per conservare la loro approvazione.

Abitualmente il passaggio dalla fase precedente dell'onnipotenza illusoria allo stato opposto di satellizzazione non si compie senza difficoltà; prima di accettare la sua nuova condizione il bambino resisterebbe vigorosamente. Tale sarebbe la spiegazione della « crisi » segnalata da parecchi autori tra i due e quattro anni. Tuttavia la condizione di satellite che permette il massimo di sicurezza in questo periodo non può essere acquistata da tutti i fanciulli. Essa suppone infatti che i genitori accettino e valorizzino il fanciullo per se stesso, indipendentemente dalle sue capacità attuali. Questa accettazione incondizionata dei genitori procura al fanciullo una stima di sè, senza la quale non può entrare nella fase di satellizzazione. Nel caso in cui i suoi genitori non l'accettino così, non gli resta che tentare di conservare un senso di sicurezza sulla base del suo potere di controllare l'ambiente. Due altre soluzioni alla crisi di svalutazione dell'io gli si offrono allora: o tentare di mantenere le aspirazioni dell'io al livello dell'onnipotenza o abbassarle alle sue capacità reali. General-

mente viene scelta la prima di queste soluzioni, perchè è la meno penosa per l'io. Così malgrado la discordanza tra lo stato attuale del bambino e i suoi desideri non realistici, questi mantiene con tenacia un livello di aspirazione elevato. Tuttavia si imporrebbe qui una nuova distinzione: da una parte il fanciullo « respinto » deve proiettare le sue aspirazioni di potenza fuori dal cerchio familiare e nel futuro pur essendo obbligato a sottomettersi ad un'umiliante autorità: d'altra parte il fanciullo « sopravvalutato », che regna nella sua famiglia come un monarca assoluto, può continuare a esercitare la sua onnipotenza volitiva che, di fatto, è servita dai suoi genitori.

Anche la condizione di satellite non va esente da fluttuazioni che riflettono cambiamenti nella capacità del soggetto e nelle nuove percezioni di sè, provocate da questi cambiamenti. Queste fluttuazioni non impediscono tuttavia che dai tre agli otto anni la tendenza generale porti verso una maggiore satellizzazione.

Un nuovo capovolgimento sarà tuttavia necessario per accedere alla struttura adulta dell'io indipendente, accesso che si realizzerà attraverso un processo di desatellizzazione che, cominciato nell'infanzia, si prolunga attraverso tutta l'adolescenza.

Capitolo III

L'adolescenza

1. NOZIONI GENERALI SULL'ADOLESCENZA

« Noi nasciamo, per così dire, due volte: la prima per esistere, e la se- 327
conda per vivere... Fino all'adolescenza i fanciulli dei due sessi non hanno nulla d'evidente che li distingua, lo stesso aspetto, lo stesso volto, la stessa carnagione, tutto è uguale: i ragazzi e le ragazze sono dei fanciulli; lo stesso nome basta per due esseri così simili...

Ma l'uomo non è fatto per rimanere sempre nella fanciullezza. Egli ne esce nel momento stabilito dalla natura; e questo momento di crisi, per quanto sia abbastanza breve, ha delle estese influenze.

Come il muggito del mare precede di lontano la bufera, questa tempestosa rivoluzione s'annuncia col mormorio delle passioni nascenti e un segreto rivolgimento annunzia l'avvicinarsi del pericolo.

Un cambiamento nell'umore, degli scatti frequenti, una continua agitazione d'animo rendono il fanciullo quasi incorreggibile...

Alle manifestazioni morali d'un'indole che cambia s'aggiungono dei cambiamenti sensibili nel fisico. La sua fisionomia si sviluppa e s'impronta d'un carattere; la lanuggine rada e morbida che spunta sotto le guance abbrunisce e si fa consistente. La sua voce cambia e piuttosto la perde, non è nè fanciullo nè uomo...

È questa la seconda nascita... È in questo momento che l'uomo nasce veramente alla vita ».[103]

Così, due secoli fa, in pagine brillantissime, Jean-Jacques Rousseau dipingeva l'adolescente. Dopo di lui molti filosofi, educatori, moralisti e letterati si sono interessati di questo periodo della vita e l'hanno decantato nei temi tradizionali della « crisi dell'adolescenza », della « seconda nascita », della « nascita e scoperta dell'io ». I primi psicologi dell'età evolutiva, con Stanley Hall,[104] hanno trasposto in linguaggio scientifico queste interpretazioni romantiche che si sono così diffuse attraverso le opere psicologiche di divulgazione, venendo perciò a far parte del patrimonio culturale d'ogni educatore. Questa

---

[103] J. J. Rousseau, *L'Emile.*

[104] *Adolescence,* New York, Appleton Century Crofts, 1904.

concezione letteraria della « crisi dell'adolescenza » o della seconda nascita, tende essenzialmente a presentare l'adolescenza come un periodo drammatico, nettamente separato dagli stadi confinanti, in cui nascerebbe sotto l'influsso della maturazione fisiologica una nuova personalità.

328 Ma in questa prospettiva, veniva trascurato un termine essenziale nello sviluppo psichico, l'ambiente — e soprattutto l'ambiente « umano », l'ambiente sociale, e si correva il rischio d'attribuire alla maturazione fisiologica degli effetti che erano forse dovuti all'influsso d'ambienti particolari. Si commetteva lo stesso errore che avrebbe commesso un geografo, il quale, dopo aver studiato il corso d'un fiume in un luogo particolare, avesse « generalizzato » nel modo seguente: dalla nascita al km. 10 e 11 tutti i fiumi sono calmi, dal km. 12 a 18 diventano tumultuosi, poi si calmano di nuovo...

Naturalmente i geografi non commettono simili errori, lo sviluppo d'un fiume è molto meno complesso dello sviluppo dell'uomo, la sua relazione con l'ambiente è in più chiara evidenza, e il suo corso più facilmente può essere studiato in ambienti abbastanza differenti in modo da mettere in luce divergenze significative.

E sono appunto i primi studi antropologici, compiuti in ambienti molto diversi dai nostri, che hanno sollevato i primi dubbi sulla teoria della crisi dell'adolescenza. Un antropologo come Mead,[105] che studiò lo sviluppo umano presso le tribù primitive delle isole del Pacifico, descrisse l'adolescenza come un periodo felice, molto diverso dal periodo tempestoso che secondo gli psicologi del 1920 dovrebbe seguire la pubertà fisiologica. Circa negli stessi anni (1925-1930), altri psicologi, come Brooks,[106] criticarono le costruzioni dei primi teorici dell'adolescenza per motivi diversi: basandosi su studi quantitativi, dimostrarono che una crescita di diverse funzioni come la forza manuale e l'intelligenza è graduale e non subisce l'effetto della pubertà.

Altre osservazioni attirarono l'attenzione sull'importanza dell'ambiente sociale nel fenomeno dell'adolescenza: si notò che la famosa crisi sembrava più frequente in Germania e nei Paesi dove il sistema d'educazione è meno liberale che in America; s'osservò ancora che se ne parlava di più riguardo agli studenti che agli operai, che s'inseriscono più presto nel mondo del lavoro.

Effettivamente, l'influsso del fattore ambientale sullo sviluppo adolescenziale è innegabile, e si può accettare l'affermazione di Hurlock secondo cui « l'adolescenza, come periodo della vita che dura sei e più anni è una creazione della civilizzazione ».[107] Presso i popoli primitivi questo stadio non esisteva: appena il ragazzo aveva raggiunto la maturità sessuale, o in certi casi, appena possedeva qualche abilità professionale, qualche cerimonia d'inizia-

---

105 *Coming of Age in Samoa,* New York, Morrow, 1928.

106 *The Psychology of Adolescence,* Boston, Haughton Mifflin, 1929.

107 *Adolescent Development,* New York, Mc Graw-Hill, 1949, p. 74.

zione lo introduceva nella società degli adulti con tutti i diritti e i doveri dell'adulto. Tuttavia, man mano che una civiltà diventa più complessa, si protrae il momento in cui si viene considerati come adulti: e perciò tra la maturità fisiologica e la maturità sociale si crea un periodo nuovo dello sviluppo, periodo che chiamiamo adolescenza.

Quali sono le cause della comparsa di questo fenomeno? 329

1. Prima di tutto, il fatto che più è complesso lo « status » adulto in una società, più tempo richieda la preparazione per potervi accedere.

2. D'altra parte, il prolungamento della durata della vita permette di ritardare il momento in cui si viene considerati come adulti. Quando, trecento anni fa, la durata media della vita non raggiungeva i 40 anni (in paragone ai 69 attuali, per certe nazioni), difficilmente si potevano dedicare 25 anni a una preparazione formale allo « status » adulto.

3. Il prolungamento dell'adolescenza è dovuto pure per gran parte alla situazione economica, in cui il lavoro produttivo degli adolescenti non solo non è necessario per la comunità, ma può anche costituire una concorrenza non gradita agli adulti.

L'importanza delle condizioni economiche nel prolungamento dell'adolescenza si può osservare confrontando società diverse, come una società di tipo industriale e una società di tipo agrario nella quale l'adolescente è più presto integrato nella vita del lavoro. Si può anche osservare la medesima società in periodi di depressione economica e di alta congiuntura, e ancora in tempo di guerra. In questi due ultimi casi, l'adolescente entra più presto nel mondo del lavoro ed è più presto considerato come adulto.

Bisogna infine notare che il riconoscimento dello « status » adulto viene concesso, in periodi diversi, nella stessa società, secondo le diverse classi sociali. Nelle classi sociali meno agiate, dove le necessità economiche si fanno maggiormente sentire, l'adolescente è più presto considerato come adulto.

Quali sono gli effetti del prolungamento dell'adolescenza? 330

L'effetto positivo è che tale prolungamento permette appunto d'accedere ad un livello adulto più elevato. Se la « crisi » fosse necessariamente legata a questo prolungamento, non si pagherebbe troppo caro un simile progresso: ossia è meglio rinunciare all'adolescenza felice degl'indigeni delle isole Samoa ed essere un adulto civilizzato.

Ci sono però anche effetti negativi (dovuti probabilmente non al prolungamento in se stesso, ma piuttosto al modo particolare in cui si compie questo prolungamento), e sono quelli che costituiscono la fenomenologia abituale della « crisi » dell'adolescenza.

Gli effetti negativi derivano prima di tutto dal fatto che l'adolescente, il quale attraverso la maturazione fisiologica, per cui viene dotato del potere di procreazione e d'una statura quasi adulta, attraverso lo sviluppo intellettuale per cui accede al piano razionale, attraverso la maturazione di tutti gli altri

aspetti della sua personalità, si sente uguale all'adulto e desidera essere trattato come persona « sui juris », si vede, invece, rifiutare l'esercizio delle prerogative dell'adulto. Una prima conseguenza che ne deriva è un ritardo nell'evoluzione verso la maturità: alcuni modi d'agire dell'adolescente rimangono di tipo infantile appunto perchè la società rifiuta all'adolescente il diritto d'agire come adulto. Questa negazione dello « status » adulto si manifesta, ad es., nel ritardo dell'emancipazione dai genitori, del matrimonio e dell'indipendenza economica.

Come si esprime Hollingshead, l'adolescenza è quella « mal definita terra di nessuno, che sta tra la protetta dipendenza della fanciullezza, in cui i genitori sono dominanti, e il mondo indipendente dell'adulto in cui la persona è relativamente libera dal controllo dei genitori. Questa terra di nessuno è la fase in cui la persona in maturazione elabora i compiti estremamente importanti d'emanciparsi dalla sua famiglia, di raggiungere l'adattamento eterosessuale, di scegliere una professione, d'acquistare un'educazione ».[108]

La posizione dell'adolescente nella società è ambigua e mutevole: nessuno sa esattamente quali sono i suoi diritti e i suoi doveri. Questa ambiguità si manifesta persino nella legislazione di qualsiasi nazione civilizzata. Hollingshead studiando la legge d'uno Stato dell'America trova una diversità enorme di criteri rispetto a diversi modi d'agire: così, gli adolescenti non possono votare prima di 20 anni, ma possono lavorare a 14 anni; non possono guidare un veicolo a motore prima di 15 anni; un maschio non può sposarsi prima di 21 anni e di 18 con il consenso dei genitori, mentre una ragazza lo può a 18 e a 16 con il consenso dei genitori; il codice penale considera i maschi fino a 17 anni e le femmine fino a 18 anni come « delinquenti » piuttosto che come criminali...[109] e la lista d'esempi potrebbe continuare a lungo senza che sia possibile dare una spiegazione logica e psicologica a tanta variabilità nei confronti della stessa età. Questa ambiguità della situazione dell'adolescenza si manifesta in tutti i settori della sua vita: nelle richieste fatte dai genitori e dagli educatori che per certe cose lo trattano ancora da bambino, e per altre già da adulto. E questa confusione è ancora aggravata dalla diversità delle istituzioni e gruppi che si occupano del ragazzo (famiglia, scuola, chiesa, gruppo di coetanei, spettacoli, ecc.), i quali hanno i loro propri metodi e scopi, spesso divergenti se non contraddittori.

331 Così la mancanza di uno « status » ben definito, che determini ciò che un adolescente può attendersi dagli altri e ciò che gli altri possono attendersi da lui, provoca facilmente negli adolescenti una certa ansietà, alla quale ognuno reagisce secondo la propria struttura personale e le circostanze ambientali in cui si trova.[110]

---

[108] *Elmtown's Youth*, New York, Wiley, 1949, p. 149.

[109] *Op. cit.*, pp. 150-152.

[110] Cfr. D. P. AUSUBEL, *Theory and Problems of Adolescent Development*, New York, Grune and Stratton, 1954, p. 325.

Una risposta tipica consiste nel comportamento aggressivo, che può prendere la forma estrema della delinquenza giovanile, ma che ordinariamente si limita a richieste esagerate d'indipendenza, a un disprezzo generale per i valori stabiliti dagli adulti, all'arroganza, alla sfida dell'autorità e infine a un atteggiamento stereotipato d'ostilità verso i genitori e gli adulti.

Un'altra forma di reazione consiste in un atteggiamento d'isolamento: introspezione, timidezza, fuga persistente delle relazioni sociali, intellettualizzazione esagerata, fantasie di tipo regressivo o « superman ». Si potrebbero citare ancora varie altre tecniche comuni d'adattamento dell'adolescente alla situazione che gl'impone la società, come, ad es, i tentativi maniaci di trovare la sicurezza in esplorazioni frenetiche d'entusiasmo acritico, e ancora un eccessivo indulgere ad attività edonistiche facili come il mangiare troppo e gli eccessi sessuali.

Finora abbiamo criticato la teoria letteraria della crisi dell'adolescenza, e 332
vi abbiamo sostituito una concezione bio-sociale che ne traccia una descrizione molto simile alla prima, ma mentre la teoria di Rousseau associa la inquietudine dell'adolescenza alla maturazione fisiologica e ne afferma per ciò stesso il carattere ineluttabile, la psicologia scientifica nelle sue tendenze odierne si rifiuta di considerare necessariamente l'adolescenza un periodo di tempesta e di agitazioni. La psicologia attuale afferma che l'adolescente è un essere umano prima di essere un adolescente.[111] Indubbiamente questi incontra sul suo cammino difficoltà e problemi, ma in ciò è simile alle persone d'ogni età. Tuttavia è vero che l'ambiente può aggravare queste difficoltà, renderle talvolta intollerabili, ma non è l'adolescenza che porta necessariamente in sè questa crisi. In simili casi, più che all'adolescente bisogna fare il processo all'ambiente, alla società, agli educatori stessi. È a questo punto, notiamolo, che ci accorgiamo della divergenza abissale tra le due teorie.

Perciò, quando abbiamo delle difficoltà con gli adolescenti, quando li vediamo malinconici, tristi e aggressivi, non basta dir « Pazienza! È l'adolescenza! Non c'è niente da fare... Passerà col tempo! ». La comparsa dell'aggressività o della malinconia non è un effetto obbligato dell'adolescenza, ma un sintomo d'un disturbo nello sviluppo. Questo sintomo deve essere, per gli educatori, un invito a ricercare le cause di simili comportamenti per rimediarvi. Basterà qualche volta un cambiamento nell'orario: qualche volta sarà necessario modificare il regime alimentare, più spesso però dovremo modificare i nostri modi di agire verso l'adolescente, e trattarlo, secondo le sue legittime aspirazioni, da uomo.

Seguendo la concezione di St. Hall, che a sua volta si rifà a una mitologia 333
più antica, s'era pure caratterizzata l'adolescenza come « scoperta, nascita, af-

---

111 Cfr. J. E. Horrocks, *The Adolescent*, in L. Carmichael (ed.), *Manual of Child Psychology*, New York, Wiley, 1954, pp. 697-734.

fermazione dell'io ». Tutte queste espressioni sono per lo meno inesatte, perchè l'intera vita psichica dell'uomo, dalla nascita alla morte, è una scoperta dell'io, come l'intera vita psichica è un'affermazione dell'io. Il bimbo di tre mesi, che si mordicchia le dita e sente un'impressione diversa dal mordicchiare il seno materno, sta scoprendo se stesso, e comincia a fare la distinzione tra il mondo e se stesso...

È vero che tutti i miti contengono una piccola parte di verità: nel nostro caso si potrebbe esprimere così: durante l'adolescenza, la coscienza dell'io assume una sfumatura diversa, l'io acquista una centralità che non aveva prima e che non ritroverà, normalmente, in seguito.

334 Non si deve, però, esagerare l'importanza di questo fenomeno, e dimenticare le enormi differenze individuali che si trovano fra adolescenti. Questa attenzione al proprio io è certo più notevole in un adolescente che scrive un diario intimo che in un altro che non lo scrive: e lo psicologo, che tratteggia l'adolescenza studiando solo gli adolescenti che scrivono un diario e trascurando la massa di quelli che non lo scrivono, può pretendere di delineare soltanto un tipo d'adolescente. È facile scrivere bellissime pagine di psicologia citando a profusione il diario di Annie Frank, ma presentare Annie Frank come il tipo di tutte le adolescenti non è fare psicologia scientifica. Annie Frank fu un'adolescente eccezionale che visse in un ambiente eccezionale.

335 La teoria rousseauiana della « nascita dell'io » è insoddisfacente anche su parecchi altri punti:

1. Prima di tutto il fanciullo non è assorbito dal mondo esteriore fino al punto da non riflettere mai su se stesso, da non avere mai i suoi momenti di fantasticheria.

2. D'altra parte, è difficile attribuire alla sola maturazione fisiologica della pubertà questa maggiore conoscenza di sè. I fattori dello sviluppo psichico sono molteplici e interdipendenti: è quindi illusorio voler attribuire con precisione all'uno o all'altro la responsabilità del nuovo orientamento che si manifesta nello psichismo, e che è dovuto sia all'impulso del dinamismo psichico, sia ai mutamenti biologici, sia agli stimoli ambientali e ai contatti con la società.

L'incidenza relativa di questi fattori può variare da un individuo all'altro; un adolescente sarà piuttosto indotto ad esaminarsi in seguito ai mutamenti che egli constata nel suo corpo, un altro a causa dell'azione dell'ambiente, di circostanze che favoriscono l'introspezione.

3. Infine sarebbe un errore voler isolare l'introspezione dal comportamento. Un adolescente non conosce se stesso solo in momenti di riflessione profonda passati nella solitudine, ma attraverso le molteplici esperienze che compie soprattutto nella vita sociale. Le azioni che compiamo, il modo con cui gli altri ci accolgono e ci valutano, ci danno la coscienza di noi stessi; e questo accade in ogni periodo della nostra vita.

Così pure non si deve credere che ogni adolescente sia pronto a modificare completamente nell'adolescenza l'idea di se stesso che s'è progressivamente formata durante gli anni precedenti. Ogni adolescente tende a difendere l'idea che ha di se stesso e a respingere tutto ciò che lo potrebbe obbligare a una revisione penosa di questo « self-concept ». Una persona tende a vedere le cose e a ignorarle secondo il tipo di persona ch'essa è già, o che le piace attribuirsi. La tendenza della persona ad essere coerente con la concezione che ha di se stessa non solo la porta a ricercare coloro che diranno ciò ch'essa vorrebbe sentire, ma influenza pure le impressioni ch'essa riceve e conserva delle cose che vede e sente.[112]

Per difendere questa concezione che ha di se stesso, l'adolescente può ricorrere a diversi espedienti: fuga nel sogno e nella fantasticheria, nel lavoro e nel gioco, in modo da tener occupata la mente ed impedirle di riflettere su verità penose. Sono pure numerosi gli atteggiamenti che gli adolescenti possono assumere verso l'io; vi sono molte sfumature tra il comportamento di chi si conosce in modo abbastanza realistico, si accetta così com'è, si propone un ideale proporzionato alle sue capacità, e il comportamento di chi non accetta se stesso, che s'inganna molto su ciò ch'egli è, e si fissa un ideale impossibile da raggiungere.

L'analisi critica di due temi letterari sull'adolescenza, sia come crisi sia 336
come nascita dell'io, ci ha permesso di mettere in rilievo l'importanza fondamentale dell'ambiente sociale nello sviluppo psichico dell'adolescente. Tuttavia non pretendiamo di spiegare l'adolescenza semplicemente in termini di fattori sociali escludendo i fattori biologici. Tra le due correnti teoriche — l'una biologica e l'altra sociale — sceglieremo una posizione media.

La prima teoria, o meglio il primo indirizzo di teorie, che si esprime all'inizio di questo secolo in St. Hall e ai nostri giorni, ad es., in Gesell,[113] afferma che tutti i cambiamenti che si verificano nel comportamento durante l'adolescenza sono esclusivamente condizionati da una serie di mutazioni biologiche, e quindi sono uniformi in qualsiasi ambiente. St. Hall, in una prospettiva evoluzionistica darwiniana, affermava inoltre che lo sviluppo dell'individuo riproduce l'evoluzione della specie. Così i giochi dell'infanzia sarebbero una reminiscenza delle attività ataviche utilitarie, mentre l'adolescenza farebbe nascere un io nuovo, caratterizzato da attività indisciplinate, a ricordo delle lotte sanguinose dell'umanità.

Nel secondo indirizzo, a cui hanno dato l'avvio gli studiosi di antropologia come Mead, e che è rappresentato ai nostri giorni da eccellenti psicologi come l'inglese Fleming,[114] si sostiene la teoria contraria che insiste esclusivamente

---

112 Cfr. A. T. JERSILD, *The Psychology of Adolescence,* New York, Macmillan, 1957.

113 Cfr. le opere citate e *Youth, the Years from ten to sixteen,* New York, Harper, 1956, pp. 23 ss.

114 *Adolescence, Its Social Psychology,* London, Routledge and Kegan, 1949.

sui fattori sociali, affermando che i cambiamenti biologici sono estranei ai mutamenti psicologici dell'adolescenza e che, di conseguenza, non può essere formulato nessun principio generale sullo sviluppo adolescenziale. Avremo occasione in seguito di vedere che, se i cambiamenti biologici non spiegano il contenuto specifico del comportamento dell'adolescente, essi hanno tuttavia, in qualsiasi ambiente, un influsso generico sul comportamento.

337 Tenendo quindi in debito conto le esatte osservazioni sia della teoria sociale sia della teoria biologica, studieremo l'adolescenza in una prospettiva bio-sociale e vedremo nell'adolescenza un periodo di transizione nello « status » bio-sociale dell'individuo, un periodo di riorganizzazione di tutta la personalità. « È il periodo durante il quale avvengono notevoli cambiamenti nei doveri, nelle responsabilità, nei privilegi, nei ruoli » sociali ed economici, e nelle relazioni con gli altri. Esso segna l'inizio del « ruolo » sessuale, biologico e sociale dell'adulto, e del complesso dei tratti di personalità che, in ogni cultura, viene attribuito, all'adulto maturo di ciascun sesso... Durante questo periodo di transizione sono inevitabili nuovi atteggiamenti verso se stesso, verso i genitori, i coetanei e gli adulti. Nascono nuove aspirazioni, si assimilano nuove norme di comportamento, e si adottano nuovi modi di apprendimento ».[115]

338 Finora abbiamo parlato dell'adolescente. Ma l'*Adolescente* non esiste. Esistono adolescenti che hanno, ciascuno, il proprio modo di svilupparsi, il proprio ritmo di crescenza, che dipende dalla loro struttura individuale e dall'ambiente particolare nel quale vivono. La psicologia di vent'anni fa parlava molto dell'adolescente: era una psicologia basata sulle « medie », la psicologia odierna s'interessa di più degli adolescenti, ed è molto prudente davanti alle generalizzazioni perchè è cosciente della grande diversità e varietà negli adolescenti. Tuttavia le differenze individuali non impediscono che ci siano dei temi comuni nello sviluppo psichico, la cui conoscenza permette di comprendere meglio i singoli individui.

339 Questi temi comuni possono essere assimilati a ciò che gli psicologi, dopo Havighurst, chiamano « compiti di sviluppo »[116] e che possono essere concepiti come problemi da risolvere e difficoltà da superare in un certo periodo dello sviluppo psichico in modo che questo sviluppo possa procedere normalmente. Questi « compiti di sviluppo » sono determinati da forze esterne ed interne all'individuo: le sue capacità mentali e fisiologiche che maturano, le sue aspirazioni, i valori personali e le forze ambientali che lo circondano. Così per es. l'apprendimento del linguaggio è la risultante della preparazione fisiologica e mentale del bambino, del suo bisogno di comunicare e dell'aspettazione dei genitori che lo stimolano.

---

[115] Si potrà trovare nei libri citati di AUSUBEL una descrizione ricca e comprensiva di questa teoria biosociale dell'adolescenza.

[116] *Human Development and Education*, New York, Longmans Green, 1953.

Molti psicologi hanno compilato delle liste di questi compiti di sviluppo che attendono l'adolescente prima del suo accesso all'età adulta. Esse includono generalmente dei problemi come: l'acquisizione dell'indipendenza dalla dominazione degli adulti e particolarmente dei genitori, l'adesione a un sistema personale di valori, a una filosofia dell'esistenza, la preparazione a una professione che assicuri l'indipendenza economica, l'adattamento maturo alle persone dei due sessi. Avremo occasione di tornare, nelle pagine seguenti, su questi compiti più importanti dello sviluppo attraverso i quali la personalità del fanciullo, caratterizzata dalla sottomissione e dalla « satellizzazione » all'adulto, si trasforma in personalità matura che può trattare da pari a pari con l'adulto.

Naturalmente l'evoluzione psichica non ha termine alla fine dell'adolescenza 340
ma si estende per tutta la durata della vita dell'uomo a cui è affidato il compito di svilupparsi, puntando faticosamente verso un ideale di maturità difficilmente e raramente raggiunto. In questa evoluzione l'adolescenza rappresenta il periodo in cui la persona assume progressivamente la responsabilità piena del suo sviluppo.

2. LO SVILUPPO SOMATICO E SUE RIPERCUSSIONI SULLO PSICHISMO [117]

La pubertà, in senso stretto, è caratterizzata dall'attitudine alla procrea- 341
zione; in senso largo, è contraddistinta da profonde e vaste trasformazioni morfofisiologiche che durano parecchi anni e hanno come effetto di far evolvere, biologicamente, il ragazzo o la ragazza rispettivamente in uomo e donna.

Non è possibile stabilire delle date precise nè per l'inizio nè per la durata nè per la fine del fenomeno pubertario, sia inteso in senso stretto sia in senso largo, essendo una funzione di molte variabili (ereditarietà, razza, clima, alimentazione, stimolazioni ambientali ecc..) che non si presta a un esatto controllo sperimentale. Tuttavia, per le applicazioni pedagogiche, si ritengono come date approssimative d'inizio del fenomeno pubertario, in senso lato, l'età di 12-13 anni per le ragazze e di 13-14 anni nei ragazzi. C'è però una larga dispersione di variabilità normale che si potrebbe estendere dai 10 ai 18 anni per le ragazze e dai 12 ai 18 anni per i ragazzi.

S'è anche parlato, esagerando, del fenomeno d'una accelerazione della crescita durante la pubertà e prepubertà. Così la crescita che in alcune nazioni è media di 6 cm. all'anno tra i 6 e i 12 anni, lo sarebbe di 8 e anche 10 cm. negli anni della pubertà. Ad ogni modo, il fenomeno si manifesta quando si paragonano le curve di crescita in statura e d'aumento di peso per ragazzi e ragazze. Alcuni dati italiani permettono di rilevare che, mentre i ragazzi sono in vantaggio sulle ragazze fino all'età di 10 anni e mezzo, da questa età fino

[117] Ringraziamo il Prof. V. SPANO per il suo prezioso aiuto nell'elaborazione di questo paragrafo.

al termine dei 13 anni le ragazze sono in netto vantaggio; dopo i 13 anni i ragazzi riacquistano notevolmente il loro vantaggio auxologico sulle ragazze coetanee.

Oltre a questi cambiamenti, praticamente tutti i sistemi fisiologici dell'organismo subiscono l'influsso dei cambiamenti ormonali della pubertà. L'equilibrio fisiologico viene disturbato e viene progressivamente ristabilito. Il sistema cardiovascolare si traduce in un ritmo diminutivo dei battiti cardiaci (90 fino a 12 anni, 80 a 15, da 75 a 65 a 18 anni). Un fenomeno analogo si verifica nel ritmo respiratorio.

In seguito ai diversi cambiamenti strutturali e funzionali, troviamo un aumento nella forza fisica che può raddoppiare tra i 12 e i 16 anni; cresce pure l'abilità motoria, ma subisce notevolmente l'influsso dell'esercizio.

Volendo considerare l'aspetto patologico dell'età pubere, si può affermare che non esistono malattie specifiche che s'accompagnano al fenomeno pubertario. Mentre di fatto esistono numerosi trattati di pediatria e di geriatria, non vi sono veri trattati di patologia puberale, ad eccezione d'una discreta pubblicazione del Marañon dal titolo « Disturbi della crescita »,[118] d'una simile pubblicazione del Pende e altri Autori. Da tali pubblicazioni risulta che i disturbi della crescita sono prevalentemente dovuti a disfunzioni endocrine, tuttavia non sono gravi, ad eccezione di casi limite, nè numerosi nè irrimediabili. La natura, soprattutto per l'assestamento endocrino definitivo, ha bisogno di tempo.

Non si può affermare l'esistenza di particolari disturbi funzionali o di peculiari malattie batteriche come esclusive o tipiche dell'età pubere, anche se alcune di esse, quali ad es. la t.b.c., presentano una discreta incidenza tra i giovani, incidenza peraltro molto diminuita da alcuni anni a questa parte.

Altri disturbi funzionali come l'acne giovanile o l'obesità precoce possono anche presentare dei problemi medici nell'adolescenza tali da avere d'altra parte un certo influsso psichico.

342 Dopo questa sommaria visione panoramica dello sviluppo somatico durante l'adolescenza, ci fermeremo a considerare i suoi *effetti e ripercussioni sullo psichismo.* Vedremo prima gli effetti generali sulla riorganizzazione della personalità, e, in seguito, gli effetti specifici sulla « immagine corporea », sulle emozioni, sul comportamento sessuale dell'adolescente.

Lo sviluppo somatico della pubertà è una componente importante della costellazione dei fattori che sono responsabili del passaggio dalla faciullezza all'adolescenza.[119] I diversi fattori che agiscono in tal senso sono sia d'ordine sociale (pressioni dei genitori che non possono e non vogliono assumere indefinitamente la responsabilità economica del figlio, e pressioni della società

---

[118] Roma, Universo, 1958.

[119] Cfr. AUSUBEL, *Theory and Problems of Adolescent Development,* cap. 3 e 6, al quale ci ispiriamo per buona parte di questa analisi delle ripercussioni della pubertà sullo psichismo.

che a causa della durata limitata della vita spinge e prepara nuove generazioni alla responsabilità di perpetuare la civiltà), sia d'ordine individuale. Tra questi ultimi fattori, sono da citare tutti i cambiamenti nel fisico, nelle abilità conoscitive, nelle tendenze fondamentali, nelle capacità dell'individuo che fanno sì che non possa più sopportare lo *status* del fanciullo.

Così i cambiamenti somatici della pubertà che forniscono all'adolescente le sembianze del corpo adulto, la possibilità della procreazione, le tendenze fisiologiche e il patrimonio emozionale dell'adulto maturo, lo spingono a voler raggiungere lo status adulto. D'altra parte gli stessi cambiamenti inducono le altre persone, la società, ad attendersi e ad esigere mutamenti nel suo comportamento.

E qui è importante notare che i cambiamenti nello status sociale del fanciullo seguono sempre, in qualsiasi cultura, la pubertà fisiologica. Anche nei casi in cui costretto da necessità economiche, un individuo è obbligato ad assumere certe responsabilità d'adulto, non cessa mai d'essere considerato come un fanciullo prima che abbia raggiunto lo status biologico dell'adulto.

Una prova supplementare di questo influsso della pubertà sullo status sociale dell'individuo lo troviamo nel fatto che gli altri fattori sono già operanti prima, ma non riescono a indurre questo cambiamento in assenza della pubertà. Cioè la pubertà non solo è un fattore importante nell'inizio dell'adolescenza, ma è anche un fattore necessario. E questo infirma naturalmente la spiegazione esclusivistica di alcune teorie sociali dell'adolescenza.

Altre prove di questo influsso della pubertà sullo psichismo dell'adole- 343
scente le troviamo in alcuni settori specifici che esamineremo ora: adattamento dell'adolescente ai cambiamenti corporei, influsso della pubertà sulle emozioni, comportamento psicosessuale.

I cambiamenti fisiologici della pubertà hanno molte ripercussioni psichiche. Le reazioni a questi mutamenti vanno dall'attesa gioiosa alla paura e all'angoscia. L'ambiente sociale vi ha una parte considerevole. Il modo con cui gli altri valutano i mutamenti fisiologici e le opinioni che il pubere ha di queste reazioni (opinione che spesso è molto lontana dalla realtà) influenzano la sua conoscenza dell'io. Durante la fanciullezza, l'individuo s'è già formata un'immagine di se stesso; una componente di essa è stata chiamata « immagine corporea », immagine spesso influenzata da norme competitive. Ad esempio, fin dai primi anni molte ragazze sanno d'essere belle o non troppo belle in paragone alle altre. Parecchi ragazzi sono particolarmente coscienti della loro statura come d'una dimensione della loro personalità che influisce sull'impressione suscitata negli altri.

I cambiamenti fisiologici che avvengono durante l'adolescenza acquistano, a quanto pare, più importanza di quelli degli anni precedenti, per un duplice ordine di motivi: in primo luogo, a causa della rapida e profonda trasformazione che introducono nel corpo; in secondo luogo perchè l'identificazione coi modelli

degli adulti, maschili e femminili, resa possibile da questi cambiamenti, ha un influsso innegabile nelle relazioni con l'altro sesso.

Una prova di questa maggiore coscienza del proprio corpo da parte dell'adolescente la troviamo in alcune inchieste psicologiche in cui si domanda di valutare gli altri (e si vede spesso che uno dei motivi dell'apprezzamento è la bellezza fisica, soprattutto nei riguardi dell'altro sesso) o in cui si domanda che cosa piace e dispiace di più nell'individuo (durante la prima adolescenza con maggior frequenza sono ricordati i difetti e le qualità fisiche). Altre ricerche ancora mettono in rilievo che per essere ben accetti in un gruppo di coetanei durante l'adolescenza non bisogna essere troppo diversi fisicamente dagli altri: una divergenza troppo accentuata potrà essere sottolineata con un soprannome, spesso molto penoso per chi ne è oggetto.

Un altro segno di questa maggiore preoccupazione per il proprio aspetto personale si può vedere nel passaggio talvolta brusco (soprattutto nel ragazzo) da una noncuranza a un grande interesse per la pulizia personale, i vestiti, i capelli, ecc. È l'età in cui la ragazza vorrà cominciare ad usare i profumi e il rossetto.

344 Alcuni studi longitudinali come quelli dell'Università di California, che hanno seguito gli stessi ragazzi durante otto anni, dimostrano che quasi un terzo dei ragazzi furono turbati dalle loro caratteristiche fisiche, come l'altezza, l'adiposità, l'acne giovanile, ecc.; quasi metà delle ragazze presentavano problemi simili. Anche i cambiamenti normali della pubertà possono creare grossi problemi negli adolescenti che non siano stati avvertiti della normalità di certi fenomeni (come ad esempio, le mestruazioni, o le polluzioni notturne), e che alla comparsa naturale di questi fenomeni si sentano angosciati e anche colpevoli.

Anche la variabilità normale nell'età della maturazione puberale ha la sua risonanza psichica, soprattutto se la prematurità o il ritardo sono notevoli. Così l'adolescente che matura lentamente e si vede di tutta la testa più basso di quasi tutti i suoi coetanei, si sente a disagio, si chiede con ansietà se mai maturerà anche lui. E questo può creare in lui una timidezza che l'allontanerà dai rapporti sociali. D'altra parte, il suo ritardo è anche un ostacolo nelle competizioni sportive, nelle sue relazioni con le ragazze, mentre, al contrario, i ragazzi che maturano più precocemente si trovano in vantaggio.

Problemi psichici, talvolta gravi, sorgono anche nel caso di deviazioni e anomalie somatiche, le quali, oltre al fatto d'essere già in se stesse una limitazione nelle capacità d'adattamento dell'individuo, lo collocano in posizione di svantaggio nel campo sociale, in cui facilmente riceverà, se non disprezzo e ostilità, almeno uno *status* inferiore. E questo scuote facilmente la stima che ha di se stesso, lo rende ipersensibile al suo difetto, e può persino allontanarlo dalla vita sociale. Ausubel, noto psicologo clinico americano, aggiunge che, per lo stesso motivo per cui i difetti somatici sono una ragione di disturbo psicologico nell'adolescenza, i disturbi psicologici a loro volta si traducono facil-

mente in turbamenti somatici. Così l'impressione soggettiva d'esaurimento e di grande stanchezza può essere impiegata come una scusa per un insuccesso scolastico, o come un mezzo per non dover riconoscere un'intelligenza non ricca o la mancanza d'attrattiva sociale.[120]

È da notare che le influenze tra lo psichico e il fisico sono oltre che reciproche, anche di tipo circolare. Ad es. un'obesità d'origine fisica, dovuta a disfunzioni endocrine, può provocare un senso d'inferiorità che a sua volta può indurre l'individuo a cercare una compensazione in un'alimentazione eccessiva...

Naturalmente non tutti gli adolescenti reagiscono allo stesso modo e con 345
la stessa intensità alle deviazioni somatiche. Le reazioni individuali dipendono sia dall'estensione della deviazione, valutata secondo i criteri del gruppo e quelli dell'ideale dell'adolescente, sia dalla sua probabile durata e dalla sua apparenza esterna. In molti casi l'individuo tende a esagerare l'importanza del suo difetto molto oltre l'impressione che suscita negli altri. Ma l'educatore deve appunto partire dall'impressione soggettiva e non dal fatto oggettivo per aiutare l'adolescente ad accettarsi così com'è e a eliminare le angosce inutili ma talvolta profonde, che lo potrebbero tormentare.

Anche la forza e l'abilità fisica che si manifestano specialmente negli sports hanno un'innegabile incidenza psicologica. Assai più dell'intelligenza e della riuscita scolastica, esse determinano, almeno in certi ambienti, la popolarità d'un adolescente presso gli altri.

La pubertà ha anche un innegabile influsso sulla vita degli adolescenti come 346
vedremo in seguito: come pure sullo sviluppo psicosessuale. Diverse inchieste hanno rilevato l'importanza, talvolta grandissima, che possono rivestire nell'adolescenza i problemi che pone lo sviluppo psicosessuale. Nella ricerca di P. G. Grasso,[121] circa l'11% dei ragazzi li hanno segnalati come problema centrale, mentre nell'inchiesta del Fleege [122] che conteneva domande specifiche su quest'argomento, il 51,6% dei ragazzi hanno risposto che erano notevolmente preoccupati da difficoltà sulla purezza. La maturazione fisiologica, la mancanza d'istruzione e d'educazione adeguata, la forza della propaganda che esalta, nella nostra società edonistica, l'immoralità, spiegano le difficoltà in cui si dibattono tanti giovani. Non bisogna tuttavia esagerare l'importanza delle difficoltà di questo genere, riducendo ad esse, come fanno certi autori, tutte le difficoltà dell'adolescenza. Vi sono degli adolescenti per i quali non si pongono problemi di questo genere, almeno in modo acuto, o perchè non sentono la forza degli impulsi fisiologici (e questo è vero soprattutto nelle ragazze) o perchè non si preoccupano delle norme morali in tale materia o perchè, animati da un ideale, hanno saputo dominarsi.

---

120 *Op. cit.*, pp. 153 ss.

121 *Gioventù di metà secolo*, Roma, AVE, 1954.

122 *Self-Revelation of the Adolescent Boy*, Milwaukee, Bruce, 1945.

Lo sviluppo psicosessuale durante l'adolescenza dà un « colore » nuovo a tutto il comportamento dell'individuo. « Sensazione, percezione, immaginazione, pensiero, emozione, desiderio, tutto ne subisce, in una certa misura, l'influsso ».[123] Questo influsso si nota nel comportamento verso le persone del sesso diverso, nelle relazioni coi genitori, nella vita morale e religiosa. Anche nel settore psicosessuale l'individuo s'esprime con tutta la sua personalità, con i suoi atteggiamenti — sani o nevrotici — verso se stesso o verso gli altri. Per questo, osserva Jersild [124] « è un errore concentrare l'educazione sessuale completamente e anche primariamente sulla condotta sessuale ».

3. IL COMPORTAMENTO SOTTO L'ASPETTO CONOSCITIVO

Tendenze nello sviluppo intellettuale dell'adolescente

347 Durante l'adolescenza si assiste a un passaggio graduale ad un pensiero dotato di maggiore oggettività e razionalità.

Per intravvedere meglio il passaggio dalla mentalità del fanciullo alla mentalità dell'adulto, gioverà considerare più da vicino alcune dimensioni di questo sviluppo intellettuale, benchè la psicologia ne abbia ancora soltanto una conoscenza molto superficiale e incompleta. Tra queste diverse tendenze dello sviluppo intellettuale si potrebbe citare con Jersild [125] un'abilità crescente a generalizzare, a usare le astrazioni, a cogliere il concetto di tempo, a interessarsi di problemi che non hanno un'immediata implicazione personale.

Questa *abilità crescente a generalizzare* è evidente quando si domanda, per es. a fanciulli e adolescenti di diverse età, d'esprimere tre desideri. Più il fanciullo è giovane più risponderà in termini concreti « una bicicletta, un pallone » ecc. Il più grande risponde più facilmente in termini più generali, ad es. « tutto il necessario per lo sport ». Questo è dovuto probabilmente al fatto che il più giovane tende a vedere le cose ad un livello percettivo, il più grande ad un livello concettuale. Così, studiando alcune reazioni di fanciulli alle situazioni belliche, diversi Autori hanno trovato che i più piccoli tendono a descrivere la guerra in termini d'avvenimenti concreti, come il danno causato da una bomba o il razionamento del burro, mentre i più anziani vedono, generalmente, lo stesso problema in termini più larghi; la mancanza di burro è integrata in un'idea inclusiva (scarsità di materiali).

A questa abilità crescente di generalizzare corrisponde una *capacità sempre maggiore d'usare le astrazioni.* L'adolescente diventa sempre più capace d'un apprendimento che implichi dei concetti, dei simboli piuttosto che delle cose concrete: così cresce la capacità di capire la dimostrazione matematica e di stu-

---

123 A. A. Schneiders, *The Psychology of Adolescence,* Milwaukee, Bruce, 1951, p. 212.

124 *Op. cit.,* p. 244.

125 *Op. cit.,* pp. 75 ss.

diare l'algebra... Con la razionalità cresce anche il senso scientifico e il senso storico. Generalmente non prima degli 11-12 anni, la maggioranza dei ragazzi diventa capace di cogliere l'idea astratta di passato storico. Ma ancora all'inizio della scuola media, la comprensione del tempo è incompleta. Friedmann,[126] in una studio sul concetto di tempo negli studenti della scuola media e negli adulti, trova che c'è un aumento nella comprensione della nozione di tempo fino al decimo grado di scuola (che corrisponderebbe cronologicamente alla quinta classe del ginnasio italiano), periodo in cui, in media, si raggiunge il livello adulto medio.

D'altra parte, Autori come Piaget e Inhelder[127] hanno fatto di questa 348
capacità d'astrazione la caratteristica del pensiero dell'adolescente: tale pensiero, secondo l'opinione di questi autori, passerebbe verso gli 11-15 anni dal livello concreto a quello astratto o formale. Con questo pensiero formale avverrebbe « un'inversione di senso tra il reale e il possibile: mentre prima il possibile si manifestava semplicemente sotto la forma d'un prolungamento del reale e delle azioni eseguite sulla realtà, ora invece è il reale che viene subordinato al possibile, i fatti sono d'ora in poi considerati come il settore delle realizzazioni effettive in seno ad un universo di trasformazioni possibili, compatibili con la situazione data ». Molti autori hanno tuttavia messo in dubbio, sulla base di ricerche sperimentali, che lo sviluppo intellettuale avvenga, come vuole Piaget, in modo lineare, attraverso stadi ben determinati, verso un tipo d'adulto in cui dominerebbe la ragione pura. Michaud,[128] ad. es. che ha studiato lo sviluppo della conoscenza tra i 10 e i 15 anni, ci mette in guardia contro il pericolo di « lasciarci facilmente indurre a credere a uno sviluppo rettilineo, come se avessimo davanti quantità di tubi, e non si trattasse che d'estrarli successivamente l'uno dopo l'altro, come il fotografo dilettante che dispone il treppiedi del suo apparecchio, il primo pezzo sostiene il secondo, il secondo il terzo e così via. E noi collochiamo all'estremità l'uomo ideale; che pensa con la ragione pura, liberato per sempre, nell'esercizio della ragione, dal desiderio e dal sentimento. Vediamo il fanciullo, impigliato dapprima nella rete dell'affettività, prendere infine il volo verso il mondo razionale degli intelligibili; gli assegniamo il compito di liberare e purificare il suo intelletto per diventare infine un uomo, per diventare l'uomo che sogniamo, che nell'universo senza iato del fanciullo introdurrà il meccanismo impersonale... e le sue leggi oggettive.

Ma se lo scopo è raggiunto da alcuni privilegiati, in momenti privilegiati, non possiamo dimenticare che a 14-15 anni il ragazzo è ancora lontano dal

---

126 *Time Concepts of Junior and Senior High School and of Adults,* in « School Review », 1944 (52), pp. 233-238.

127 *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent,* Paris, PUF, 1955.

128 *Essai sur l'organisation de la connaissance entre 10 et 14 ans,* Paris, Vrin, 1949.

termine della sua evoluzione, la spiegazione rimane per molto tempo confusa con l'opinione, il giudizio d'esistenza con il giudizio di valore ».

Lo stesso Autore osserva ancora con ragione che « è difficile fissare il momento in cui muore il fanciullo per lasciare il posto all'adulto, poichè bisognerebbe determinare, in modo preciso, la mentalità dell'adulto; inoltre l'adulto per certi aspetti è già nel fanciullo, mentre il fanciullo sopravvivrà ancora nell'adulto per molto tempo... Il fanciullo rivive in ciascuno di noi nei momenti di brusco squilibrio quando la riflessione ci lascia di nuovo... oppure semplicemente in coloro che non hanno avuto il tempo d'attendere alla propria cultura, specialmente dopo la scuola elementare ».[129]

Differenziazione tra diversi tipi di intelligenza

349 Un altro problema ancora che divide gli psicologi è quello della differenziazione tra i diversi tipi d'intelligenza. Già il profano fa la distinzione fra due tipi d'intelligenza, intelligenza pratica e intelligenza teoretica, e di questa differenza si serve per stabilire il tipo di carriera professionale da consigliare. La questione è ancora in discussione tra gli psicologi.

Autori come Burt asseriscono che c'è già, a causa soprattutto della maturazione, una differenziazione verso i 7-8 anni, differenziazione che sarà più evidente verso i 12-13 anni.

Anche Piéron afferma che è « dagli otto anni ai quindici che si verifica al massimo la differenziazione intellettuale » e cita qualche ricerca favorevole a questa affermazione.[130]

Oléron è anche di questo parere: « È relativamente difficile rappresentarsi chiaramente in che consiste la differenziazione delle attitudini, ma in analogia con il campo biologico, questa idea pare relativamente plausibile, soprattutto se si pensa a dei substrati neurologici o a delle condizioni educative ».[131]

Altri AA., al contrario, pensano che non c'è necessariamente una differenziazione con l'età — e quando questa si manifesta l'attribuiscono ai fattori educativi. In questi termini Vernon concludeva un paragrafo dedicato a questo problema: « non c'è una tendenza verso la differenziazione, eccetto forse nella prima infanzia e tutto dipende dal tipo di formazione scolastica e professionale. Ordinariamente, quando le attitudini sono messe all'opera a scuola, o nella professione, tendono a diventare più specializzate benchè qualche volta l'insegnamento sia tale da accrescere l'integrazione. Una regressione o de-differenziazione può ancora prodursi spesso sotto l'effetto della dimenticanza di una formazione passata. È certo che la ragione principale della riduzione apparente

---

[129] *Op. cit.*, p. 140, p. 246.

[130] *La psychologie différentielle*, Paris, PUF, 1949, pp. 47 ss.

[131] *Les composantes de l'intelligence*, Paris, PUF, 1947, p. 453.

dell'importanza dell'intelligenza generale negli adulti è che questi soggetti sono più omogenei quanto alle loro attitudini ».[132]

Anche Cattel asserisce che l'intelligenza generale continua a crescere fino ai 15-16 anni e nei sopradotati fino ai 18-19 anni, cosicchè durante questa età la capacità intellettuale si differenzia solo da un punto di vista esteriore, in funzione degli stimoli dovuti a interessi extra-intellettuali.

Queste notevoli divergenze tra AA. e la mancanza di una prova decisiva per l'una o l'altra opinione, non ci permettono di dare una risposta definitiva al problema della differenziazione delle attitudini durante l'adolescenza. C'è probabilmente una certa differenziazione in quelli che seguono corsi diversi; in questa differenziazione agiscono fattori interni e i fattori ambientali il cui influsso si diversifica secondo le diverse persone (secondo la motivazione e gli interessi diversi). Quindi la diversificazione che si può trovare può essere dovuta a fattori differenziali di interesse, di potenzialità innate, di specializzazione, di informazione, di esperienze di successo e insuccesso, di sollecitazioni dell'ambiente.[133]

Su questa base, si potrebbe augurare una riforma della scuola che non 350
obblighi troppo presto a una scelta ma che lasci alle diverse attitudini ed interessi l'occasione di maturare.

Come nota Fleming « non ci sembra esservi, nei recenti lavori, una giustificazione alla pretesa che accurate predizioni possano essere fatte con l'uso di qualche test o gruppi di test. Ci sono ancora meno prove per l'opinione che gli esseri umani siano divisibili in tipi chiaramente definiti: alcuni che potrebbero fare solo occupazioni intellettuali, altri tecniche, altri commerciali ».[134]

« Lungi dall'essere divisa tra fattori unitari la mente è un ricco e comparativamente indifferenziato complesso di innumerevoli influssi ».[135] Contro una soluzione prematura milita anche il fatto che un insuccesso relativo per una certa materia può essere compensato. « Una persona con un voto iniziale basso trova soltanto un ostacolo temporâneo se i suoi desideri, le sue ambizioni le indicano la via per accettare una formazione di ricupero e se gode di un'assistenza esperta che la guida verso migliori metodi di lavoro e di pratica ».[136]

Il fatto che un ragazzo riesce meglio nelle materie tecniche che nelle materie letterarie, non è segno infallibile che è meglio dotato per le materie tecniche, perchè la sua riuscita può dipendere semplicemente dal fatto che nella sua famiglia gli studi scientifici sono molto stimati, o anche dal fatto che un professore di lettere poco simpatico lo spinge a cercare un'evasione e una compensazione in altre materie.

---

132 *La structure des aptitudes humaines,* Paris, PUF, 1952, p. 37.

133 AUSUBEL, *op. cit.,* p. 284.

134 *Adolescence, Its Social Psychology,* London, Routledge and Kegan, 1949, p. 127.

135 G. H. THOMSON, *The Factorial Analysis of Human Ability,* London, University of London Press, 1939, p. 267.

136 FLEMING, *op. cit.,* p. 132.

E qui si dovrebbe ripetere per lo sviluppo intellettuale ciò che abbiamo detto dello sviluppo psichico generale dell'adolescente: non è il semplice manifestarsi ed evolversi, secondo un piano predeterminato fin nei minimi dettagli dall'ereditarietà. Questa non fa che condizionare in un modo molto generale le molteplici possibilità di un individuo; il loro sviluppo concreto, invece, dipende da tanti altri fattori, ambientali e personali.

Variabilità dello sviluppo intellettuale

351 La questione della differenziazione dell'intelligenza ci ha introdotto nel tema della variabilità dello sviluppo intellettuale durante l'adolescenza, considerato sotto l'aspetto qualitativo.

È di somma importanza per l'educatore tener conto di queste differenze individuali: è stato calcolato, ad es., che in un gruppo normale di ragazzi di 14 anni si possono trovare tutte le età mentali da 10 a 18 anni.

Non solo ci sono queste differenze, ma lo sviluppo d'un individuo non è regolare, lineare: ciascuno si sviluppa con un ritmo proprio, difficilmente prevedibile con precisione. È stato detto che il quoziente intellettuale è costante.[137]

La tabella seguente riporta i risultati di due studi longitudinali,[138] dà le correlazioni tra i risultati di tests la cui somministrazione era separata da un intervallo di tre anni.

	Studio di Ebert e Simmons	Studio di Honzik, ecc.
Età	r	r
2 anni e 5 anni		0,32
3 anni e 6 anni	0,56	0,57
4 anni e 7 anni	0,55	0,59
5 anni e 8 anni	0,70	0,70
7 anni e 10 anni	0,76	0,78
9 anni e 12 o 13 anni		0,85

---

[137] Il *quoziente intellettuale* (*Q. I.*) è un modo di esprimere i risultati dei tests d'intelligenza. È il rapporto tra l'età mentale (*E. M.*) e l'età cronologica (*E. C.*) di un soggetto ($Q.\ I. = \frac{E.\ M.}{E.\ C.} \times 100$). L'età mentale è il livello di sviluppo d'intelligenza espresso come equivalente all'età cronologica nella quale la media dei fanciulli attinge questo livello. Così un fanciullo di 10 anni che riesce in un test con la media dei ragazzi di 12 anni avrà un $Q.\ I. = \frac{}{} \times 100 = 120$.

[138] E. Ebert and K. Simmons, *The Brush Foundation Study of Child Growth and Development,* in « Monographs of the Society for Research in Child Development », 1943 (8), n. 2; M. P. Honzik, J. W. MacFarlane and L. Allen, *The Stability of Mental Test Performance between two and eighteen Years,* in « Journal of Experimental Education », 1948, pp. 309-324.

Questa tabella che proviene anche dallo studio di Honzik permette di vedere come cresce con l'età, la probabilità di fare un pronostico più preciso. La tabella indica le correlazioni tra un test fatto a 14 anni e i risultati ad altre età con lo stesso test.

Età	Età 14
2	0,21
3	0,35
4	0,54
6	0,67
8	0,85
9	0,87
10	0,87
12	0,92

Si nota che la possibilità di predire aumenta con l'età. Diversi studi hanno inoltre provato che le correlazioni tra i risultati dei tests d'intelligenza somministrati a un anno e quelli fatti 3 o 4 anni più tardi praticamente equivalgono a 0.

Altre ricerche hanno anche mostrato che con risultati di un'età anteriore si trovavano correlazioni negative (però non in modo statisticamente significativo). Jones [139] fa l'ipotesi che questo sarebbe un caso simile a quello che si costata paragonando diverse specie animali: una precocità sarebbe legata a uno sviluppo ulteriore più lento.

Secondo Goudenoug [140] « il grado di fiducia che si può accordare ai risultati come indici del livello ulteriore dello sviluppo del fanciullo rimane debole fino all'età di 4 o 5 anni ». I pronostici, all'età scolastica, possono essere abbastanza sicuri per la maggior parte; ma non mancano le eccezioni. Non tutti gli individui hanno lo stesso ritmo di sviluppo. *La costanza del Q. I. è una costanza di media!* Nello studio citato di Honzik quando si considerano le medie si vede tra i risultati di 6 anni e quelli di 18 solo una variabilità di 5 punti nei Q. I. Però quando sono considerati i Q. I. individuali si vede che almeno il 60% hanno cambiato di 15 punti e più; un terzo ha cambiato di 20 punti o più e il 9% di 30 punti o più. Solo nel 15% dei casi si è verificato un cambiamento di meno di 10 punti. Honzik ha calcolato che basandosi soltanto sul risultato di un test somministrato a 6 anni, per un fanciullo su tre si farebbe un errore di 20 punti nel pronostico del Q. I. a 18 anni.

---

[139] *The Environment and Mental Development,* in L. CARMICHAEL, *Manual of Child Psychology,* p. 638.

[140] *La mesure du développement mental,* in L. CARMICHAEL, *Manuel de psychologie de l'enfant,* p. 740.

Per capire meglio quel che significano tali affermazioni basterà dire che alcuni autori parlano di superdotati per quelli che hanno un Q. I. di 130 e di deficienti mentali per quelli che hanno un Q. I. di 70. Cosicchè un ragazzo normale a 6 anni potrebbe essere più tardi classificato come superdotato o come deficiente. Nella stessa prospettiva, in Inghilterra è stato calcolato approssimativamente che circa il 30% degli allievi in ogni anno di scuola secondaria cambia di posizione relativa, verso il 25% superiore o verso il 25% inferiore.[141]

352 Nel considerare questi risultati, naturalmente non bisogna pensare a uno sviluppo intellettuale indipendente, staccato da tutti gli altri fattori della personalità e dell'ambiente... Il rendimento intellettuale dipende dall'intelligenza, ma anche dalla salute, dall'affettività, dalle condizioni familiari, dal comportamento stesso degli insegnanti. Queste considerazioni hanno delle evidenti conseguenze pedagogiche, sia per decidere sulla sorte d'un allievo che sembra scarso intellettualmente, sia per scegliere il metodo migliore di rimediare agli insuccessi scolastici. A questo scopo è anche bene considerare i tentativi degli psicologi per fissare il termine ultimo dello sviluppo dell'intelligenza. I primi psicologi che hanno trattato il problema si fondavano principalmente sui risultati dei tests d'intelligenza applicati ai soldati dell'esercito americano, durante la prima guerra mondiale, per affermare che lo sviluppo intellettuale finirebbe verso i 13 anni.

Terman indica come termine i 15 anni, Wechsler, con due tests diversi, lo fissa nel primo caso tra i 20 e i 25 anni, nel secondo caso tra i 25 e i 29 anni. Questi dati bastano a dimostrare che i diversi punti di riferimento non indicano i limiti dello sviluppo dell'intelligenza, ma piuttosto i limiti della sensibilità dei vari strumenti usati.

Il termine stesso d'intelligenza è equivoco in psicologia scientifica. Ad esempio, quando si parla di misura dell'intelligenza, che cosa s'intende dire? che si misura quella facoltà spirituale di cui parlano i filosofi? Certamente no. Si misura un modo d'agire, un comportamento d'un soggetto, posto in una situazione standardizzata, cioè uguale per tutti, in modo da poter paragonare il risultato d'un individuo con i risultati degli altri, posti nelle stesse condizioni. Perciò, quando uno psicologo fa un'indagine per determinare a quale età finisce lo sviluppo dell'intelligenza, i risultati dipendono:

— dalla natura dello strumento che impiega;
— dal gruppo di soggetti che viene sottoposto all'inchiesta.

Non si può pretendere d'ottenere gli stessi risultati da operai che non hanno mai la possibilità di dedicarsi ad attività intellettuali e da universitari che vi sono immersi tutto il giorno.

Non si può quindi dare una risposta semplice al problema del termine dello

---

141 Cfr. FLEMING, *op. cit.*, pp. 105-120.

sviluppo dell'intelligenza... Segnaliamo che una ricerca effettuata su adulti intellettualmente superiori, con una prova di comprensione di concetti, dimostra che questo tipo d'intelligenza continua a crescere almeno fino verso i 50 anni.[142]

Influsso della pubertà sullo sviluppo dell'intelligenza

Ci si potrebbe domandare qual è, nel corso di questo sviluppo, l'influsso 353
della pubertà. C'è un rapporto causale tra la maturità fisiologica e la maturità intellettuale, nel senso che una pubertà precoce implichi uno sviluppo mentale precoce? La pubertà, d'altra parte, non introdurrebbe invece dei disturbi nei comportamenti intellettuali?

Bisogna rispondere negativamente a queste due domande. Se, da una parte, diverse ricerche hanno dimostrato che i puberi erano, in media, leggermente superiori da un punto di vista intellettuale ai non puberi, gli AA. attribuiscono questa differenza all'influsso comune dell'ambiente socio-economico. Quanto al secondo problema, le curve di sviluppo dell'intelligenza, stabilite secondo i risultati dei tests oggettivi, non indicano alcuna deviazione durante il periodo pubertario. Questo non vuol dire, naturalmente, che in casi particolari, la pubertà non possa avere, indirettamente, un influsso sul rendimento scolastico.

Sviluppo dell'immaginazione

È anche stato detto che, dal punto di vista della conoscenza, l'adolescenza 354
sarebbe una fase di soggettivismo assoluto.

« L'adolescente e il giovane, scrive Gemelli, si nutrono d'una realtà veduta in modo non solo soggettivo ma anche fantastico ».[143] Allo stesso modo Piaget afferma che c'è, nell'adolescente, una fase d'egocentrismo che non permette una conoscenza realistica.[144]

D'altra parte, abbiamo citato tra le caratteristiche dell'adolescenza una capacità crescente a vedere le cose come sono, ad essere più disinteressati nella conoscenza, ad essere più oggettivi, e questo è abbastanza accertato. Nell'adolescenza, scrive Hubert, « il pensiero... è capace di cogliere i fenomeni reali, le cose in divenire, nella loro piena oggettività. Non solo esso non mescola più alla loro percezione dati mitici o soggettivi, ma accresce ancora la sua capacità di distinguere tra l'essenziale e l'accessorio, tra la struttura fondamentale e il dettaglio indifferente ».[145]

Per spiegarci queste affermazioni contraddittorie, è necessario distinguere

---

142 Bayley and Oden, *The Maintenance of Intellectual Ability in Gifted Adults*, in « Journal of Gerontology », 1955 (10), pp. 91-107.

143 *Psicologia dell'età evolutiva*, Milano, Giuffrè, 1956, p. 309.

144 Cfr. *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent.*

145 *La croissance mentale*, vol. II, p. 421.

tra due tipi di pensiero: il pensiero diretto verso la comprensione del reale e sempre più atto a capirlo, e il pensiero che si allontana dal reale nella fantasticheria, il pensiero di chi sogna ad occhi aperti, la « conoscenza » di chi sogna. Anche nel primo caso si possono dare diversi gradi di soggettività secondo l'implicazione personale del soggetto, ma questa considerazione vale anche per l'adulto.

355 Una certa letteratura vorrebbe presentare l'adolescenza anche come l'età della fantasticheria, dimenticando che l'adolescente è stato un fanciullo che ha sognato, che ha avuto forse un compagno immaginario, e che, certamente, non è un principiante nell'arte di sognare ad occhi aperti. Vi sono inoltre molte diversità tra gli adolescenti nella varietà dei temi favoriti (tra i quali sono frequenti quelli dell'adattamento sociale, della professione futura, dell'amore e del sesso), nel tempo dedicato a quest'attività,[146] nel significato che acquista nel quadro generale della personalità. L'immaginazione può essere nociva quando il divorzio tra il mondo reale e quello dei sogni si fa troppo grande, e quando la fantasticheria diventa una fuga dalla realtà. Ma essa ha anche una funzione costruttiva: nei momenti difficili della vita permette d'attendere giorni migliori, di tentare di nuovo, con più coraggio, di risolvere i problemi della vita reale. Essa permette all'adolescente di pensare al futuro, di formarsi una visione panoramica della sua esistenza, e di dare così senso e motivazione ad azioni che non sembrano averne per l'immediato presente.[147] Durante l'adolescenza, inoltre, l'immaginazione assume una funzione creativa che non possedeva prima allo stesso modo: si trovano così degli adolescenti che fanno composizioni letterarie, poesie, e che realizzano creazioni artistiche.

---

146 FLEEGE (*op. cit.*, p. 227) nella sua inchiesta su 2.000 adolescenti americani aveva chiesto se si davano alla fantasticheria e quanto tempo al giorno. Ricevette queste risposte:

no	4,5%
5-10 minuti	34,5%
15-20 minuti	24,4%
30 minuti	21,5%
60 minuti	12,2%
120 minuti e più	5,9%

L'A. enumera questi diversi temi con la loro frequenza (p. 231):

Tema	Freshmen	Sophomores	Juniors	Seniors	Tutte le classi
Ragazzo	19,6%	27,2%	31,8%	35,2%	28,5%
Essere un eroe, essere famoso, ecc.	17,1	19,6	21,6	19,3	19,4
Sport	16,2	18,2	19,1	18,3	18,0
Carriera futura	14,0	14,4	14,8	20,2	15,9
Piano per il futuro immediato	5,8	6,8	7,0	7,4	6,7
Attività sociale	3,6	4,2	6,8	9,8	6,1
Sesso	4,0	6,1	4,6	4,2	4,7
Automobili, ecc.	2,9	3,4	3,6	3,1	3,3
Difficoltà scolastiche	2,4	2,2	2,4	2.6	2,4

147 Cfr. JERSILD, *op. cit.*, p. 112.

INFLUSSO DELL'EVOLUZIONE INTELLETTUALE SULLA RIORGANIZZAZIONE DELLA PERSONALITÀ ADOLESCENZIALE.[148]

L'insieme delle trasformazioni che avvengono durante l'adolescenza ai li- 356
velli conoscitivi e immaginativi contribuiscono in due modi alla riorganizzazione della personalità che si verifica in questo periodo. Da una parte, l'acquisizione di maggiori poteri mentali facilita la comprensione dell'ambiente, rende possibile la formazione d'ideali morali più astratti e più generalizzati, rende meno piacevole lo status dipendente del fanciullo e più vivo il desiderio d'uno status indipendente d'adulto. Nello stesso tempo questi cambiamenti alterano, in forma parallela, le pressioni sociali.

D'altra parte, la possibilità (nuova, o almeno notevolmente rafforzata) « di distaccarsi dal concreto per contemplare l'astratto e il possibile » permette all'adolescente di costruire teorie o almeno di partecipare a ideologie sociali, filosofiche, politiche, e così di considerarsi come adulto, come uguale agli adulti, e di giudicarli su un piano d'uguaglianza e di completa reciprocità.

Così, lo sviluppo intellettuale è anche, insieme con lo sviluppo somatico della pubertà, uno dei fattori « personali » che congiunti ai fattori sociali sono responsabili della riorganizzazione della personalità, che da uno status biosociale dipendente si eleva ad uno status indipendente.

4. LO SVILUPPO TENDENZIALE E AFFETTIVO DELL'ADOLESCENTE

a) LO SVILUPPO TENDENZIALE

Una delle maggiori difficoltà incontrata dagli studiosi della motivazione 357
dell'adolescente è che i fattori dinamici possono manifestarsi in modo mascherato.[149]

L'ostilità d'un adolescente contro una persona può manifestarsi in diverse maniere:

— con percosse o altre dirette forme di violenza: ma questo modo di comportarsi immaturo è abitualmente eliminato in questo periodo;

— con grida e pianti: ma anche questo è abbastanza raro;

— più frequente sarà l'aggressione verbale come il sarcasmo, l'ironia, la burla e anche il silenzio.

Questi tre modi d'agire sono una espressione abbastanza chiara dell'ostilità. Ma questa può manifestarsi in modi mascherati per cui sarà difficilmente riconosciuta da un profano.

L'ostilità può, ad esempio, trasferirsi su oggetti, animali o persone diverse da quelle che l'hanno provocata. Così l'ostilità verso i genitori può trasferirsi verso i fratelli, le sorelle e gli insegnanti.

---

[148] Cfr. AUSUBEL, *op. cit.*, pp. 286 ss.

[149] Cfr. JERSILD, *op. cit.*, pp. 157 ss.

Quando un allievo si comporta verso l'insegnante in un modo che non sembra coerente con le condizioni oggettive (ad es. dimostra nei suoi riguardi un'ostilità che nulla giustifica da parte sua), possiamo presupporre che la sua condotta sia motivata da sentimenti, complessi, frustrazioni suscitati da altre persone, e presumibilmente dai genitori.

Questa ostilità verso i genitori può esprimersi in modo intellettuale, in atteggiamenti aggressivi di radicalismo in politica, di materialismo o irreligiosità provocanti.

Essa può anche proiettarsi sugli altri, ossia chi è in collera sosterrà che sono gli altri ad esserlo.

Può anche manifestarla nei sogni.

Può essere riversata verso il soggetto stesso, quando egli si critica in modo eccessivo, si biasima, si punisce mettendosi in situazioni difficili, anzi pericolose anche per la sua salute.

358 Vari autori hanno tentato di classificare i bisogni dell'adolescenza. Schneiders [150] insiste su questi, importanti secondo lui, per capire l'adolescenza. Tra i bisogni psicofisiologici i cambiamenti più importanti sono quelli che si verificano nella tendenza sessuale in seguito alla pubertà. Tra i bisogni psicosociali i più importanti sarebbero quelli di sicurezza e soprattutto d'indipendenza intesa nel senso di indipendenza emozionale intellettuale e volitiva o libertà di azione, più che nel senso di esistenza separata o sufficienza economica.

Ci sarebbero inoltre i bisogni d'esperienza che spingono gli adolescenti anche ad avventure non raccomandabili, il bisogno di partecipare alla vita sociale e il bisogno d'integrità o di valore personale.

L'adolescente diventa anche capace di regolare la propria vita sotto la spinta d'un ideale astratto che si può esprimere, ad esempio, con un termine come « lealtà » e parecchi adolescenti si possono entusiasmare per valori spirituali: estetici, morali, filosofici e religiosi.

In questo periodo, anche se non cambia molto il sistema di valori dell'ambiente, che ha già interiorizzato molto prima, l'adolescente diventa capace di aderirvi in modo razionale.

Gli interessi

359 Allo studio della motivazione hanno anche contribuito gli AA. che hanno fatto inchieste sugli interessi degli adolescenti.

La nozione stessa di interesse non è però molto chiara. Schneiders lo definisce come « una disposizione relativamente permanente a rispondere in un modo complesso a qualche oggetto, esperienza o attività, con i quali l'individuo tende tem-

---

150 *Op. cit.*, pp. 171 ss

poraneamente a identificarsi ».[151] Ma si possono trovare definizioni diverse in qualsiasi A. che tratti lo stesso problema.

Il vocabolario psicologico di English non dà meno di sette significati:

— l'atteggiamento di attesa;

— la tendenza a prestare un'attenzione selettiva a qualche cosa;

— l'atteggiamento o sentimento per cui un oggetto o un avvenimento è diverso dagli altri, riguarda qualcuno;

— lo sforzo per conoscere una cosa;

— il sentimento senza il quale un individuo è detto incapace di imparare una cosa;

— il sentimento di piacere che accompagna un'attività che procede senza ostacolo verso il suo scopo;

— la tendenza a iniziare un'attività soltanto per il piacere di fare quest'attività.

I cambiamenti negli interessi riflettono quelli che si verificano nei bisogni, 360
o, più generalmente, nell'organizzazione totale della personalità.

Così, durante l'adolescenza, ci si può aspettare di ritrovare negli interessi l'influsso della pubertà fisiologica, che rende l'essere più sensibile agli stimoli sessuali. Lo sviluppo fisico di questa età si nota anche indirettamente nelle attese della società che esige un comportamento e degli interessi più maturi in coloro che sono più grandi. Le aspettative degli altri spiegano anche, in gran parte, le differenze che si trovano tra interessi dei ragazzi e delle ragazze. L'influsso dell'ambiente, con le opportunità che offre ma soprattutto con i suoi valori ed aspettazioni determina anche il manifestarsi degli interessi.

« Più importanti forse delle differenze tra gruppi contrastanti (razziale, urbano-rurale, di sesso, educativo, socio-economico) sono le differenze tra adolescenti che appartengono agli stessi gruppi. Queste differenze individuali riflettono la variabilità *a*) nella distribuzione delle abilità umane (motoriche, intellettuali); *b*) in quegli aspetti dell'organizzazione della personalità che determinano la selettività nei gusti; *c*) nell'unico fondo di esperienze di ogni individuo (nei tipi di attività ai quali è esposto); *d*) nei tipi di attività che sono incoraggiati e ricompensati da persone rappresentative in ogni ambiente del fanciullo, ambiente familiare, scolastico o di coetanei ».[152]

Si potrà trovare in vari AA. un'analisi dei rapporti tra interessi per un'at- 361
tività e le capacità corrispondenti. A questo proposito, si può ancora citare Ausubel perchè la sua osservazione non manca di valore per l'educazione. « Durante l'infanzia e la prima fanciullezza ciò che il fanciullo fa e ciò che è interessato a fare è quasi completamente il riflesso di ciò che è *capace* di fare. Più tardi assumono grande importanza l'opportunità, la stimolazione e le ricompense differenziali. Cioè, il fanciullo più anziano esercita soltanto *qualcuna* delle sue capacità potenziali, e i suoi interessi *espressi* non possono più essere conside-

---

[151] *Op. cit.*, p. 226.

[152] AUSUBEL, *op. cit.*, p. 298.

rati come coestensivi con la gamma potenziale di interessi che è capace di sviluppare con una stimolazione appropriata. Per questa ragione, la tendenza corrente e molto diffusa di considerare gli interessi espressi dal fanciullo, in ogni momento, come « sacrosanti » e rappresentativi dei suoi « veri » bisogni e capacità non si può difendere su basi logiche. I bisogni e gli interessi non si affermano semplicemente durante lo sviluppo a partire dall'impulso fornito dai fattori interni della maturazione. In ogni tempo rappresentano l'interazione tra le predisposizioni genetiche e gli influssi dell'ambiente.

Le nozioni teleologiche secondo le quali solo i bisogni « interamente derivati » sono genuini e di valore e che *solo* il fanciullo « conosce » ciò che è migliore per lui e può convenientemente scegliere ciò di cui ha veramente bisogno non si fonda nè sulla logica, nè sui fatti. Sono state estrapolate, in modo non critico, dagli esperimenti con animali e bambini; esperimenti che indicano che in *certe* occasioni degli alimenti scelti spontaneamente rispondevano meglio ai requisiti nutritivi ».[153]

Valori

362 La nozione di *valore,* se non fu studiata molto in psicologia evolutiva, acquista però sempre più importanza nello studio dello sviluppo. Essa implica l'idea di bontà, di eccellenza e così, come si esprime Schneiders, è una « rappresentazione concettuale », o meglio comprende un elemento conoscitivo, come anche un elemento dinamico.

Abbiamo già parlato, a proposito dello sviluppo morale del bambino, del come venivano interiorizzate le norme e i valori esterni, presentati dalla società, e specialmente dalle persone rappresentative per il fanciullo e il ragazzo. Gli stessi meccanismi continuano ad agire durante l'adolescenza ma non tutti conservano la stessa importanza che avevano prima. Parlando di un problema più particolare, che esamineremo in seguito, Ausubel asserisce che « i valori morali fondamentali della nostra cultura sono inculcati nei primi anni e mostrano uno scarso grado di variabilità dalla fanciullezza all'età adulta », ma la base sulla quale si appoggiano può cambiare. Questo cambiamento consiste soprattutto *a*) nello sviluppo intellettuale che permette all'adolescente di considerare meglio con la sua ragione ciò che è buono o cattivo, e *b*) nella indipendenza progressiva che acquista. Tutto ciò gli permette di aderire a un sistema adeguato di valori che gli sia personale. Anzi, quando il termine valore è preso nel senso stretto di rappresentazione concettuale di qualche cosa in termini di bontà, bisogna vedere nella deliberazione razionale, la fonte immediata donde si originano i valori. Lo sviluppo intellettuale si nota ancora nella generalizzazione più grande che si presenta nell'adolescenza e che permette

---

153 *Ibid.*, p. 299.

così una costanza maggiore nella condotta che si può conformare ai valori personali in condizioni diverse. I valori subiscono anche l'influsso di altri fattori personali, tratti di personalità, atteggiamenti e bisogni.

L'ambiente, nelle sue varie dimensioni continua a influenzare il sistema di 363
valori del ragazzo. L'influsso di certi ambienti — scuola, chiesa e particolarmente il gruppo degli amici — si fa più forte in confronto a quello dei genitori. Questi diversi valori vengono interiorizzati secondo i diversi meccanismi che abbiamo analizzato precedentemente (educazione con le sue ricompense e punizioni; imitazione e identificazione; riflessione e comprensione).

Il sistema di valori, quando fa parte integrante del sistema dinamico del soggetto può agire sul comportamento a due livelli: a un livello inferiore, controllato soprattutto dall'approvazione sociale e a un livello superiore controllato dalla fedeltà ai principi di condotta conformi alla natura dell'uomo, anche quando si oppongono alle opinioni e aspettazioni dell'ambiente. Geneticamente, il livello inferiore è anteriore; è soprattutto quello del bimbo che comincia ad agire in tale o tal'altro modo per corrispondere a ciò che vogliono i genitori. Ci sono anche persone adulte che rimangono a questo livello. Ma soprattutto nell'adolescenza si vede la capacità di un comportamento che si conforma a norme e valori interni, apprezzati per la loro intrinseca eccellenza.[154]

Il problema sarà trattato in modo più specifico quando si parlerà dello sviluppo morale e religioso.

Ideali

Il problema dell'ideale è connesso a quello dei valori. L'ideale è un valore 364
o un sistema di valori verso il quale si tende a causa della sua grandissima importanza. L'ideale può essere, come nota Schneiders, più o meno ristretto secondo che si limita a un aspetto della condotta o ne abbraccia parecchi; può essere puramente *oggettivo* quando è semplicemente una visione della mente o *personale* quando tende a realizzarsi in pratica, e influenza le decisioni, gli atteggiamenti, il comportamento. L'ideale, infine, può essere astratto (ideale del sacerdozio ad esempio) o personificato in un dato personaggio vivente, storico o letterario.[155]

Studi diversi compiuti in varie nazioni e in diverse epoche (dal 1900 al 1950) rivelano tendenze simili nello sviluppo degli ideali con l'età:

— l'influsso dell'ambiente immediato (genitori, scuola, vicinato) diminuisce in favore di personaggi più lontani, personaggi storici o della vita pubblica;
— l'ideale si esprime in termini più astratti;

---

154 Cfr. R. J. Havighurst and H. Taba, *Adolescent Character and Personality*, New York, pp. 7-8.

155 *Op. cit.*, pp. 295 ss.

— le ragazze scelgono come ideale un personaggio del sesso opposto più facilmente che i ragazzi;

— man mano che crescono gli adolescenti diventano più capaci di esprimere le ragioni della loro scelta, e citano con più frequenza motivi di ordine morale.

Nella maggioranza degli studi compiuti sugli ideali quelli di tipo religioso non si presentano con grande frequenza. Mencotti [156] in uno studio compiuto per determinare la relazione tra gli ideali e l'educazione religiosa, su adolescenti cattolici del settimo anno di studio, tra i quali 100 frequentavano scuole cattoliche e 61 scuole statali, trovò che quelli delle scuole cattoliche avevano scelto ideali religiosi nel 34% dei casi mentre gli altri lo facevano nel 12% soltanto.

365 Secondo alcuni autori l'adolescenza sarebbe l'età dell'ideale, della scoperta dei valori, un tempo di gesta gloriose e di sogni nel quale si vuole conquistare se stessi e gli altri, una fiammata di idealità tra due età piatte piatte. Il ragazzo a quest'età avrebbe la tendenza alle scelte più assolute, al rifiuto dei compromessi, al rigetto del conformismo.

Si può ammettere con il Debesse, sempre sottolineando che non si tratta della totalità degli adolescenti, che, essendo disponibile e nello stesso tempo capace di disinteresse, l'adolescente può fare un posto considerevole nei suoi pensieri ai valori spirituali, cioè estetici, morali, filosofici e religiosi, per poco che egli abbia modo d'interessarsi ad essi. E vi sono degli adolescenti che lo fanno. Lo sviluppo del loro psichismo che si può distaccare dal concreto, l'ambiente favorevole, la precedente educazione, tutto questo può favorire un vero fervore per i valori spirituali ed un tentativo di unificare la propria vita sotto un ideale elevato. È questo che s'intende quando si dice che l'adolescenza è l'età dell'ideale.

Ma quali sono i fatti? Il problema è molto complesso, e non ci sembra che sia stata data una soluzione soddisfacente. Ad ogni modo pare che l'adolescenza sia più prosaica di quello che ci vorrebbero far credere alcuni. Queste le indicazioni dei risultati di varie ricerche. Ecco alcuni risultati tolti dall'eccellente inchiesta del Grasso.[157] La maggior parte delle qualità che i ragazzi vorrebbero possedere sono qualità estetiche (eleganza, forza, abilità atletiche e sportive); poi, in ordine decrescente, le qualità di bontà, d'intelligenza, di sincerità, di religiosità e di forza. Secondo il Grasso, i ragazzi d'oggi nelle loro motivazioni mirerebbero a valori concreti e contenuti entro l'ambito psicologico.

Altri studiosi presentano risultati ancor più deludenti, nei quali il 32% dei ragazzi dichiara suo ideale quello del campione sportivo.

Ma, qualunque sia di fatto la concretizzazione dell'ideale, l'adolescente ha la capacità di condurre la sua vita secondo un ideale. Spetta all'educatore

---

[156] Tesi non pubblicata, citata da SCHNEIDERS, *op. cit.*, p. 302.

[157] *Op. cit.*, pp. 183-211.

proporre e aiutare a scegliere un ideale che sia realizzabile da ciascun ragazzo in particolare, che tenga conto della sua personalità, delle sue forze, dei suoi gusti e dell'ambiente in cui deve vivere.

b) Lo sviluppo affettivo-emozionale

L'adolescenza è un periodo di « tempeste » emotive?

Si afferma spesso che l'adolescenza è un periodo d'iperemotività e d'insta- 366
bilità emotiva. Ma, come nota Hurlock, « le opinioni tradizionali circa le « tempeste » affettive ci danno un ritratto alquanto esagerato della tipica emotività dell'adolescenza... Non tutti gli adolescenti sono soggetti a tempeste emotive, e quando si verifica questa condizione, è un sintomo che qualcosa è fuori posto ».[158]

Tuttavia è difficile stabilire se l'adolescenza sia o non sia un periodo di maggiore instabilità emotiva in paragone agli stadi confinanti. Gli psicologi avanzano a questo riguardo pareri assai divergenti. Coloro che affermano con St. Hall, che c'è una crisi dell'adolescenza ammettono ben volentieri che ci siano anche « tempeste » emotive. Altri, come Brooks, pensano che il progresso nel controllo emotivo continui, in modo regolare, attraverso l'adolescenza fino all'età adulta e che questa stabilità sia turbata soltanto da emozioni riferentisi alla vita sessuale.

Il problema non è ancora stato studiato abbastanza in modo così sistematico da poter dare una risposta soddisfacente. Anche quando si considera solo il periodo adolescenziale, è difficile dire se le turbe emotive che vi si possono osservare sono dovute al carattere stesso di questo studio di riorganizzazione della personalità (il che non sarebbe improbabile) o se siano dovute alle condizioni particolari, molto ambigue, nelle quali si realizza questa trasformazione (il che è ancora più probabile), o ancora se non sia dovuto a tutte e due le condizioni.

In ogni caso, nulla impedisce di riconoscere la ricchezza emotiva della vita dell'adolescente e la sua originalità rispetto agli altri periodi. La gamma delle emozioni dell'adolescente s'estende, si differenzia, s'arricchisce di sfumature, diventa più interiore e gradualmente più conscia. Subisce l'influsso della maturazione fisiologica, dello sbocciare del pensiero razionale, dei numerosi adattamenti sociali che l'adolescente deve compiere per accedere allo status adulto.

---

158 *Adolescent Development,* New York, Mc Graw-Hill, 1949, p. 110.

Fattori dello sviluppo emotivo.

367 Senza ridurre, come talvolta s'è fatto precipitosamente, i fattori del cambiamento della vita emotiva di questo periodo ai mutamenti ormonali, bisogna tuttavia riconoscerne l'innegabile importanza. Come dichiara Gemelli, « l'importanza dell'aspetto fisiologico della vita affettiva in genere, ed anche dei sentimenti superiori (estetici, sociali, ecc.), riesce evidente se si riflette quale importanza ha la vita organica nelle manifestazioni affettive. L'affettività, infatti, ha la sua più profonda radice nell'attività istintiva e vitale dell'individuo ».[159] Perciò la pubertà ha senz'altro un influsso sulle emozioni sessuali. È pure probabile che i cambiamenti ormonali abbiano altri effetti specifici, ma si conosce ben poco su questo argomento.

Un altro fattore, pure importante nello sviluppo emotivo, è la crescita intellettuale: così, lungo l'evoluzione psichica si possono osservare cambiamenti negli stimoli che possono suscitare le diverse emozioni. Questo è dovuto a una miglior comprensione del significato delle cose. Lo sviluppo intellettuale e particolarmente l'emergenza (che si afferma decisamente in questo periodo) del pensiero razionale, rende possibile il manifestarsi di nuovi sentimenti. L'adolescente può diventare sensibile a ideali astratti, aderire, ad es. all'idea di patria, d'umanità, di giustizia sociale, ecc. D'altra parte, l'adolescente, più del fanciullo, ha la possibilità di ritornare sui suoi sentimenti e di analizzarli. Debesse caratterizza l'affettività adolescenziale, in rapporto all'affettività del fanciullo, dicendo che essa è più interiore (più intima, più segreta) e gradatamente più cosciente.

Tuttavia, per capire la vita emotiva dell'adolescente, non basta focalizzare l'attenzione sui sintomi fisiologici, intellettuali e tendenziali, perchè non si può capire questa affettività senza tener conto del fattore sociale, del « ruolo » che l'adolescente deve assumere nella società e dei nuovi adattamenti che egli deve fare per accedere allo status adulto. Sebbene questi cambiamenti, normalmente accompagnati da una certa tensione affettiva, si compiano in condizioni particolarmente difficili (e il caso non è raro), non ci meraviglieremo neppure d'incontrare alcuni casi d'emotività esasperata. Si avrebbe tuttavia torto a farne una caratteristica dell'adolescenza.

Sono numerose le circostanze capaci di provocare una scarica emotiva più intensa o almeno una certa ansietà: si pensi agli ostacoli che incontra, nella famiglia e nella scuola, un desiderio sempre maggiore di indipendenza; all'adattamento che l'adolescente deve realizzare di fronte all'altro sesso; alle maggiori difficoltà della scuola secondaria; ai compromessi non sempre facili

---

[159] *Op. cit.*, p. 249.

tra il desiderio d'essere se stesso e quello di vivere con gli altri; alla scelta della carriera.

D'altronde, è pure importantissimo tener conto delle esperienze passate. Non bisogna dimenticare che l'adolescente ha già tutta una storia emozionale: la sua affettività può essere carica di problemi e di conflitti non risolti, che rendono arduo, anche in circostanze normali, il suo adattamento attuale. Nulla di più falso del semplicismo che oppone allo squilibrio affettivo dell'adolescente l'equilibrio del fanciullo.

Studio di varie emozioni.

Non è nostra intenzione intraprendere ora una descrizione delle diverse emo- 368
zioni e dei sentimenti particolari. D'altra parte, rimangono ancora da fare molte ricerche prima d'avere un quadro soddisfacente dello sviluppo delle varie emozioni.

Il problema è difficile perchè le emozioni e i sentimenti si diversificano, interferiscono e cambiano all'infinito. D'altra parte, i sentimenti non sono visti sempre con chiarezza dall'osservatore esterno: tutta l'educazione precedente tendeva di fatto a fare in modo che il fanciullo nascondesse le sue emozioni, che non manifestasse più nè collera nè paura nè affetto, inoltre le emozioni talvolta risultano oscure e ambigue allo stesso soggetto che le prova.

Particolarmente i sentimenti complessi, superiori sono stati trascurati negli studi psicologici. Questi complessi emotivi, questi sistemi di tendenze emozionali attorno a qualche persona od oggetto, come il sentimento familiare d'amore, per esempio, suscitano diverse reazioni secondo la diversità delle situazioni. Così l'amore della madre per il figlio genera la paura quando è in pericolo, lo scontento quando viene trattato male, la vergogna quando agisce male, ecc.[160]

Sentimenti di questo genere non possono svilupparsi pienamente prima dell'adolescenza perchè presuppongono già un certo sviluppo intellettuale, un « self-concept » già abbastanza maturo. Così i sentimenti morali più complessi non si sviluppano compiutamente prima che un individuo abbia raggiunto un livello in cui sia capace d'apprezzare i valori, i principi e i concetti morali.

Dall'adolescente si attende una maturità emozionale sempre maggiore, cioè 369
un'armonia, un equilibrio, un controllo emotivo sempre maggiore. Ad ogni livello dello sviluppo un comportamento emotivo maturo è frutto d'uno sviluppo normale di tutti gli aspetti della personalità.

Jersild[161] nel bel volume dedicato all'adolescenza, enumera alcuni criteri per giudicare questa crescente maturità emotiva. Citiamo, come esempi:

---

160 Cfr. SCHNEIDERS, *op. cit.*, p. 218 ss.

161 *Op. cit.*, pp. 189-205.

— una diminuzione della capacità d'apprezzare e di reagire solo all'immediato presente, e una maggiore capacità di ricordare il passato, di anticipare l'avvenire, d'avere una visione « panoramica » delle cose, e così di diventare meno sensibile alle pene momentanee;

— una progressiva capacità di comprendere le emozioni degli altri e di prendervi parte, di donare e di provare gioia sia nel dare che nel ricevere;

— un graduale realismo nella valutazione degli altri;

— una tendenza crescente a interessarsi e a identificarsi affettivamente con gruppi sempre più vasti;

— una capacità di revisionare e di ridimensionare le proprie speranze e le proprie aspirazioni, tenendo conto della realtà;

— una maggiore capacità di essere responsabile di se stesso e di sopportare un certo grado di solitudine;

— una capacità crescente di simpatia e di compassione per gli altri.

La lista di Jersild include parecchi altri criteri e potrebbe allungarsi ancora di più per descrivere questo equilibrio emotivo che certamente non si raggiunge alla fine dell'adolescenza: esso è una conquista che impegna tutta la vita dell'uomo, un ideale mai raggiunto. Tuttavia un certo grado d'equilibrio si deve trovare normalmente ad ogni livello dello sviluppo psichico; quando è disturbato, in modo rilevante, si parla di *problemi emotivi*. Sono stati scritti dei libri sui problemi emotivi dell'adolescente, e numerosi Autori hanno tentato di classificarli.

370 Nell'inchiesta di Fleege alla domanda « qual è il mio più grande problema personale e l'angoscia che più mi turba? » 2.000 ragazzi cattolici della scuola secondaria hanno indicato per ordine di importanza: problemi relativi alla purezza, alla « vocazione » e alla scuola, rispettivamente il 21%, il 17% e l'11%, mentre il 30% si dichiara senza problemi particolari.[162] Nell'inchiesta italiana di P. G. Grasso il 7% soltanto dei soggetti risponde di non aver difficoltà o problemi, mentre quasi il 50% indica problemi scolastici, il 30% problemi religioso-morali, e infine problemi relativi all'avvenire e alla professione.[163]

371 Questo fa intravvedere quanto gli adolescenti abbiano bisogno dell'aiuto della comprensione degli educatori. Qualche volta il problema sarà così difficile che dovrà essere sottoposto a specialisti. Molti ragazzi potrebbero essere salvati se gli educatori avessero una maggiore sensibilità psicologica.

Questa sensibilità non sembra purtroppo la qualità dominante di molti insegnanti che sanno guardare gli allievi solo attraverso il prisma ingannevole d'un angusto « moralismo » pedagogistico. Generalmente sono generosi nella valutazione

---

[162] *Op. cit.*, p. 338.

[163] *Op. cit.*, pp. 141 ss.

dell'intelligenza, almeno davanti ai genitori (« Se volesse studiare... »), ma devono quasi immancabilmente qualificare buono o cattivo ogni allievo a seconda che s'impegni o no nello studio. Un allievo che non s'impegna, evidentemente non vuole impegnarsi, è colpevole e deve essere punito. Entra allora in gioco l'organizzazione raffinata dei provvedimenti disciplinari che generalmente aggravano il caso piuttosto che risolverlo. In molti casi, infatti, gli allievi che hanno un rendimento inferiore alle loro capacità non ne sono responsabili; la spiegazione va ricercata sia nel loro stato di salute, sia più frequentemente ancora, nelle condizioni familiari, sia anche nel comportamento stesso degli insegnanti.

Un rendimento scolastico insoddisfacente è solo un esempio dei sintomi d'un problema emotivo; ce ne sono moltissimi altri che con uno studio approfondito della psicologia potrebbero rendersi familiari agli educatori. Molto spesso, non trattare un problema emotivo importante è condannarsi a un'azione educativa per lo meno inefficiente se non dannosa. Quanti ragazzi potrebbero riuscire bene negli studi, se al momento opportuno non mancasse l'aiuto necessario per risolvere una difficoltà che potrebbe diventare dannosa.

Nella maggior parte dei casi la soluzione a un problema d'un ragazzo si trova nell'educatore.

5. LO SVILUPPO SOCIALE DELL'ADOLESCENTE

L'aspetto sociale del comportamento dell'adolescente ha attirato l'atten- 372
zione di molti ricercatori. È impossibile fare anche soltanto una semplice rassegna dei diversi problemi che sono stati studiati. Ci sembra più utile presentare con maggiori dettagli i problemi che per molti adolescenti si presentano piuttosto acuti.

Prima però sarà utile ricordare alcune tendenze di questo sviluppo dell'adolescente.

1. A mano a mano che il ragazzo cresce, cresce pure l'estensione e la varietà delle sue esperienze sociali. L'adolescente vive sempre di più fuori dell'ambiente familiare. I cambiamenti fisici e personali, che lo avvicinano all'adulto, gli conferiscono una più larga autonomia. Anche i genitori iperprotettivi sono obbligati a lasciarlo andare alla scuola secondaria dove si trova in contatto con un ambiente più diversificato di quello della scuola elementare.

2. Questo contatto più esteso con la società, collegato alla maturazione intellettuale concomitante, favorisce una conoscenza più realistica della società stessa, come si può vedere dagli interessi per la radio o i giornali; dalla partecipazione della gioventù a movimenti sociali o politici, dalle percentuali più alte di adolescenti, in paragone ai preadolescenti, che esprimono idee umanitarie, dalle grandi percentuali di adolescenti che esprimono teorie precise sui problemi sociali.

3. Durante questo periodo si osserva pure una coscienza crescente degli altri e una crescente coscienza dell'appartenenza a una classe sociale.

4. Altre tendenze importanti sono: la maturazione dell'adattamento etero-sessuale, la ricerca d'uno status nel gruppo dei coetanei e l'emancipazione dalla famiglia.

a) L'ADOLESCENZA E LA FAMIGLIA

373 La famiglia, come gruppo sociale, richiede dai suoi membri dei continui adattamenti e riadattamenti in modo da assicurare un certo stato di equilibrio interno. Ogni cambiamento (come la nascita d'un figlio, la morte d'un membro) esige una riorganizzazione della completa struttura in cui ciascuno ha il suo ruolo specifico. Così pure lo sviluppo psichico del fanciullo impone dei continui riadattamenti, sia da parte dei genitori sia da parte del fanciullo stesso.

Uno dei compiti di sviluppo più importante dell'adolescente è appunto quello dell'emancipazione progressiva dalla famiglia, della ricerca dell'indipendenza, dello svezzamento affettivo dai legami emozionali di dipendenza dai propri genitori.

Questa emancipazione non è però un compito che riguarda solo l'adolescente; esso si estende ai suoi genitori, in quanto si tratta d'un compito e d'un problema importante e difficile per i genitori. Questo processo d'emancipazione è indispensabile all'adolescente per poter raggiungere lo status adulto, ma non è una condizione sufficiente a tale scopo: bisogna inoltre che l'individuo sia considerato da tutti nella società come adulto.

374 Quali sono i meccanismi di questa emancipazione? Ausubel,[164] nel suo notevole libro sull'adolescenza, esamina a lungo questo problema, e mette in rapporto i fattori responsabili dell'emancipazione dai genitori con i fattori della maturazione generale della personalità durante questo periodo.

Tra i fattori che vi intervengono, l'A. ritiene come essenziali perchè si manifestano in tutte le culture, i seguenti:

1) la pubertà;

2) il fatto che i genitori, e la società in generale, si rifiutano di trattare l'adolescente come un fanciullo, cioè d'accordargli uno status fondato puramente sulla sua acquiescenza a un'autorità superiore, ma insistono perchè cerchi uno status fondato sulle sue proprie prestazioni;

3) la possibilità di poter fare esperienze da adulto.

Tra i fattori che facilitano questa emancipazione bisogna citare: l'aumento delle relazioni sociali dell'adolescente, le possibilità che gli vengono offerte di trovare, nei suoi coetanei e in altri adulti fuori della famiglia, una fonte di sicurezza e maggior libertà di movimento.

---

[164] *Op. cit.*, pp. 219-221.

Tra i fattori che scoraggiano e disturbano l'adolescente nel processo di emancipazione sono da citare:

— i residui delle abitudini d'interferenza dei genitori;
— l'ambivalenza nell'abbandonare il loro controllo;
— la mancanza d'apprezzamento dei progressi dell'adolescente verso l'indipendenza;
— i diversi atteggiamenti d'iperprotezione.

Nell'individuo stesso, diversi fattori possono influire sul progresso dell'emancipazione come:

— un atteggiamento ambivalente verso il progresso;
— gli atteggiamenti verso l'autorità formatisi nella fanciullezza: accettazione cieca, accettazione condizionata, accettazione con protesta, ribellione aperta, risentimento. (Cito semplicemente diverse varianti che possono indirizzare in un senso o nell'altro il processo d'emancipazione).

Durante l'adolescenza, il ruolo dei genitori è tutt'altro che facile, soprat- 375
tutto perchè mancano delle norme accettate da tutti che sarebbero come una guida per l'emancipazione degli adolescenti. Questa perplessità dei genitori si nota, tra l'altro, nel genere e nella misura d'autorità e di disciplina che devono esercitare sugli adolescenti. Tuttavia, prima di esaminare più a fondo le relazioni genitori-figli, sarà utile sottolineare la grandissima variabilità delle situazioni familiari: questa variabilità è tale che, come si esprime Fleming, rende « le generalizzazioni sulle relazioni genitori-figli estremamente pericolose, e contribuisce anche a rendere sospette molte scoperte della psicologia di quarant'anni fa ».[165]

Le relazioni genitori-figli, come spesso accade in psicologia, sono state 376
studiate principalmente sotto l'aspetto negativo: l'attenzione è stata concentrata sulle difficoltà e sui conflitti tra genitori e figli più che sugli aspetti positivi dei loro rapporti. Donde la tendenza di certi autori a presentare questi conflitti come una fase inevitabile dello sviluppo psichico dell'adolescente. Ma, come osserva ancora molto opportunamente Fleming, « è importante rendersi conto che il conflitto e il disagio sono degli episodi potenziali piuttosto che inevitabili delle relazioni genitori-figli. In moltissimi casi la loro esistenza è più apparente che reale. Sono spesso una semplice increspatura sulle acque profonde dell'armonia della famiglia ».[166]

Si possono trovare varie conferme di queste considerazioni in alcune ricerche sperimentali:

— Gli studi di Mead sugli indigeni di Samoa mostrano che non esiste un periodo nel quale gli adolescenti di queste isole si ribellino all'autorità familiare e sostituiscano ai valori familiari altri valori ricavati da altri gruppi.

---

165 *Op. cit.*, p. 71.

166 *Ibid.*, p. 78.

Altri studi, sia su popolazioni primitive o rurali mostrano che l'integrazione alla vita adulta avviene senza disturbi gravi nei rapporti familiari.

— Nell'inchiesta di Fleege il 90,4% dei ragazzi si dichiarano felici quando sono a casa, l'86,3% sono contenti della disciplina familiare, il 60% passa a casa una metà o più del suo tempo libero.[167]

— Lo studio recente degli adolescenti australiani di Sydney mostra che nell'insieme sono soddisfatti della loro vita familiare.[168]

— Studi di L. H. Stott su quasi 2.000 studenti della High School, rivelano che solo il 32% dei ragazzi e il 39% delle ragazze ha da criticare il comportamento dei genitori.[169]

— Secondo Stone e Church si manifesterebbe una tendenza nuova nello sviluppo degli adolescenti in modo che non sarebbe più tanto necessario trattare, a proposito delle relazioni genitori-fanciulli, di ambivalenze, di conflitto. Questo cambiamento sarebbe basato su di uno slittamento nella struttura dell'autorità e nelle relazioni dei genitori prima e durante l'adolescenza.

Meno autorità, meno assoluti e quindi meno motivi di combattere contro.[170]

Perciò anche se l'adolescente ricerca l'indipendenza, se vuol preservare la sua intimità, la famiglia rimane per lui fonte di sicurezza e di aiuto che gli sono necessari.

377 I genitori continuano ad avere una grande importanza per lui. Tuttavia, gli atteggiamenti sia dei genitori sia degli adolescenti verso l'emancipazione non sono semplici o a senso unico. Spesso sono caratterizzati da una certa ambivalenza: l'indipendenza, l'emancipazione è ricercata e fuggita, desiderata e temuta nello stesso tempo.

L'adolescente può provare una certa paura di lasciare la sicurezza della protezione dei genitori, di perdere il loro affetto, la loro « approvazione ». C'è un rischio nella crescita: bisogna, in un certo senso, lanciarsi nell'avventura, affrontare l'ansietà e l'insicurezza d'un periodo di transizione. Facilmente l'adolescente richiederà i privilegi dell'adulto, ma ne fuggirà le responsabilità, anche per paura di non riuscire nella vita adulta. Da parte loro i genitori saranno più inclini a esigere una maggiore responsabilità e un comportamento più maturo nei loro figli, che a concedere loro i privilegi corrispondenti.

E questa ambivalenza non è che il riflesso dell'ambivalenza di tutta la società verso l'adolescenza, ambivalenza che si traduce nell'ambiguità dello *status* adolescenziale nella nostra società. Questa ambivalenza varia naturalmente da genitori a genitori: è più grave in quelli che non hanno raggiunto

---

167 *Op. cit.*, pp. 54 ss.

168 W. F. CONNEL, E. P. FRANCIS, E. E. SKILBECK, *Growing up in an Australian City, a Study of Adolescents in Sydney*, Melbourne, Australian Council for Educational Research, 1959, p. 25.

169 *Adolescents Dislikes Regarding Parental Behavior and their Significance*, in « Journal of Genetic Psychology », 1940 (57), pp. 393-414.

170 *Childhood and Adolescence*, New York, Random House, 1957, p. 294.

un grado sufficiente di maturità emotiva per affrontare, in modo razionale, gli inevitabili sacrifici richiesti dal distacco dei figli. Bisogna anche notare che, nella stessa famiglia, l'abilità dei genitori nel permettere ai figli di raggiungere la maturità può variare da un caso all'altro, secondo il genere di relazioni emotive che li legano ai diversi figli.

Le cause che producono gli atteggiamenti di « rifiuto della crescita » sono 378
le stesse che spiegano i conflitti più o meno aperti che si possono verificare tra genitori e figli. Ci sono naturalmente diverse specie di conflitti, gli uni superficiali e passeggeri, gli altri profondi e durevoli che si radicano in personalità nevrotiche. Le cause di questi conflitti sono diversissime; ne citeremo alcune senza avere la pretesa d'essere esaurienti. Accenneremo solo a motivi profondi, « reali », che provocano atteggiamenti di « sabotaggio » nei confronti dell'emancipazione dei figli o d'ostilità più o meno aperta verso di loro, e non alle circostanze particolari che possono provocare gli urti.

1. Prima di tutto bisogna citare le relazioni interpersonali difettose prima dell'adolescenza. Le difficoltà tra genitori e figli durante l'adolescenza spesso non sono che il frutto genuino d'atteggiamenti morbosi dei genitori prima di questo periodo.

2. L'emancipazione dell'adolescente segna anche la fine d'un periodo in cui i genitori erano utili, in modo immediato e quasi tangibile, ai loro figli e godevano nel sentirsi utili. D'altronde tutta la loro vita, soprattutto quella della madre, poteva essere imperniata sul figlio che adesso li lascia soli.

3. D'altra parte, i genitori conoscono bene il loro figlio, le sue debolezze, e hanno paura di lasciarlo affrontare la vita, dimenticando che nessuno nasce preparato alla vita, e che i problemi si risolvono quando si affrontano. Conoscono pure, per esperienza personale, la durezza della vita, e vorrebbero proteggere i figli dal male che potrà loro succedere quando saranno soli.

4. I genitori possono anche dubitare che il figlio diventi un adulto rispettabile, possono temere che compia qualche azione che disonori la famiglia.

5. C'è inoltre la lunga abitudine, di 12-15 anni, di « dominazione » sul figlio, e il fenomeno della costanza percettiva che impedisce loro di rendersi pienamente conto dei cambiamenti che si verificano nella personalità dell'adolescente ed esigono un trattamento educativo diverso.

6. I genitori possono anche interpretare erroneamente i cambiamenti nella vita affettiva dell'adolescente e vedervi, invece d'una tappa necessaria verso un amore autentico, un segno di distacco definitivo al quale reagiscono in modo emotivo.

7. Tra le cause profonde di questi conflitti ci sono anche tutte le immaturità emozionali, tutti i bisogni personali frustrati dei genitori. Talvolta può anche esserci una gelosia inconscia o subsconscia per le gioie dell'adolescenza, per la vitalità, l'attrattiva degli adolescenti.

8. Si ritrova anche una specie di « identificazione a rovescio » (non più,

come prima, un'identificazione dei fanciulli con i loro genitori, ma dei genitori con i loro adolescenti): e questa identificazione ravviva le paure e i conflitti dell'adolescenza passata.

Jersild osserva: « I genitori d'un adolescente sono loro stessi degli adolescenti se hanno conflitti e problemi non risolti che risalgono al tempo della loro adolescenza, come i problemi che si riferiscono al sesso, al lavoro, alla responsabilità verso di sè e verso gli altri, agli atteggiamenti verso l'autorità ecc. In un certo senso, stanno sempre lottando con la propria adolescenza, se sono molto dipendenti dagli altri, se non si fidano del proprio giudizio, se sentono il bisogno d'appoggiarsi agli altri per essere sostenuti in ciò che pensano o decidono di fare. Tali genitori si sentiranno probabilmente minacciati quando un figlio o una figlia adolescente presenta problemi che sono assai simili ai loro problemi ».[171]

9. Un'altra fonte di difficoltà può derivare dal fatto che i genitori tentino di risolvere, per mezzo dei ricordi che hanno conservato della loro adolescenza, i problemi dei loro figli. Infatti corrono il rischio di proiettare queste esperienze là dove non si applicano, e non approfittano sempre delle esperienze che potrebbero essere utili. Dimenticano spesso che hanno sfidato i loro genitori per cause giuste, e proprio quelli che più si sono ribellati diventano spesso i più esigenti.

10. Qualche volta l'opposizione ai genitori da parte dell'adolescente è semplicemente dovuta al fatto che i genitori sono degli adulti, e rappresentano quella classe privilegiata che rifiuta all'adolescente ogni status dello stesso genere.

11. Altre cause di conflitti si riferiscono al cosiddetto « conflitto di generazione », per cui alcune incomprensioni e contrasti d'interessi sorgerebbero semplicemente dalla differenza d'età tra due generazioni.

« Si tratta del contrasto fra chi si trova ancora nella curva ascendente della vita e chi va verso il declino, tra l'individuo fisicamente attivo, impulsivo, idealista e pieno di speranze e che ha ancora da sperimentare molte delle dure realtà della vita e l'individuo molto più sedentario, prudente, realista e forse amareggiato, il cui entusiasmo è stato temperato da una vasta gamma d'esperienze mortificanti ».[172]

379 Questo conflitto di generazioni è più acuto nei periodi di rapidi cambiamenti sociali.

Di fatto, nell'esaminare le relazioni genitori-figli, è importante tener conto del quadro generale della società, il cui influsso pesa fortemente su queste relazioni come su tutta l'opera educativa della famiglia. Alcune situazioni ambientali particolari, come ad es. una depressione economica che prolunga la dipendenza degli adolescenti, possono aumentare le occasioni d'urti e di ten-

---

171 *Op. cit.*, p. 260.

172 AUSUBEL, *op. cit.*, pp. 229-230.

sione. Ma l'influsso della società si fa soprattutto sentire attraverso i valori che essa propugna, i costumi che diffonde, il clima generale che la impregna.

Bisogna inoltre tener conto delle circostanze particolari d'ogni famiglia. Ad es. la presenza in casa del padre disoccupato può facilmente provocare degli urti accessori, sia perchè sarà più facilmente irritabile sia anche per la perdita probabile di prestigio dovuta alla sua condizione.

Gli atteggiamenti dei genitori possono anche differire secondo i diversi livelli socio-economici, e secondo il sesso degli adolescenti. Ad es. i genitori delle classi medie tendono ad essere più autoritari di quelli della classe operaia; inoltre i genitori sono abitualmente più severi verso le ragazze e tendono piuttosto a rafforzare il loro controllo durante l'adolescenza.

Abbiamo finora esaminato le responsabilità dei genitori nei confronti con 380
i loro figli. Tuttavia una buona parte delle responsabilità spetta anche agli adolescenti che nutrono forse delle aspirazioni, irrealizzabili o nocive, di totale indipendenza e che spesso sentono il bisogno d'opporsi all'adulto per affermarsi.

Numerosissime inchieste che non tenteremo di riassumere, sono state 381
condotte sulle occasioni od oggetti di conflitto tra adolescenti e genitori. Se ne potrebbero forse ricavare alcune conclusioni generali:

— nei conflitti coi genitori l'adolescente tenta di « provare » che diventa grande, che può prendersi delle responsabilità, che non deve più essere trattato come un bambino;

— i conflitti avvengono più frequentemente con la madre che con il padre;

— le ragazze hanno più conflitti dei ragazzi e li hanno per motivi più numerosi. Sembra inoltre che, mentre per i ragazzi i conflitti vertono sui privilegi specifici della crescita, per le ragazze riguardano temi più larghi d'emancipazione.[173]

In una famiglia formata di esseri umani, è normale e quasi inevitabile che 382
ci sia qualche frizione o conflitto. Ma questi conflitti possono essere passeggeri, senza importanza, come possono essere il segno di gravi disturbi nelle relazioni genitori-figli.

Notiamo anche che la stessa assenza di disturbi non è di per sè un segno d'uno sviluppo sano della personalità: può essere soltanto un infantilismo prolungato d'un adolescente che non vuol correre i rischi della « crescita » e dell'emancipazione o che s'è passivamente rassegnato davanti alla barriera violenta o sdolcinata che i genitori hanno elevato contro il suo sviluppo. Infatti esistono moltissimi metodi per impedire all'adolescente d'emanciparsi normalmente. I metodi più diretti non sono di solito i più pericolosi, perchè lasciano all'adolescente la possibilità di reagire con la ribellione senza sentirsi troppo colpevole. I metodi più insidiosi esercitano un « ricatto » sull'affetto

---

173 Cfr. AUSUBEL, *op. cit.*, pp. 225-226.

filiale e tolgono ogni possibilità di reagire senza un senso talvolta acuto di colpevolezza.

In questi casi sembra che la tensione e i conflitti in casa sarebbero più proficui per uno sviluppo sano che non l'assenza di conflitti. La presenza o l'assenza di conflitti va quindi giudicata nel quadro generale delle relazioni genitori-adolescenti, e secondo la personalità di ciascuno.

383 Tuttavia, non meno pericoloso del mantenersi i figli in uno stato forzato d'infantilismo, è l'atteggiamento d'abbandonarli completamente a se stessi in un momento, nel quale non sono ancora abbastanza maturi per guidarsi da sè. Naturalmente, il metodo di disciplina deve adattarsi allo sviluppo generale dell'adolescente, deve tener conto delle sue legittime aspirazioni all'indipendenza, della sua capacità di conformarsi a principi più astratti e razionali di condotta. Ma una disciplina rimane necessaria: non esiste una maturazione spontanea nello sviluppo umano. Come scrive Ausubel, « la maturazione della personalità è in larga misura il risultato d'una corrispondenza a un gruppo d'esplicite " aspettazioni " sociali, rafforzato da appropriate sanzioni. Una libertà senza restrizione lascia poco posto allo sviluppo della responsabilità morale e del rispetto per gli altri. D'altra parte simile libertà frustra il bisogno, che ha l'adolescente, di norme, di realtà sociali definite senza ambiguità che possano aiutarlo a controllare e ad orientare le sue nuove tendenze emotive. Una delle funzioni fondamentali della scuola e della famiglia è appunto quella di proporre all'adolescente richieste molto ferme, definitive e corenti. Il rimuovere tutte le pressioni alla conformità elimina conflitti interpersonali immediati, ma lascia l'individuo immaturo, insicuro e disorientato... ».[174]

384 Prima di concludere questa trattazione sull'adolescenza e la famiglia gioverà considerare brevemente lo stato attuale degli studi sullo sviluppo della personalità e la « costellazione » familiare. Sono state compiute parecchie ricerche sulla relazione che esisterebbe tra vari tratti di personalità e il numero delle persone che compongono la famiglia, la posizione « temporale » di un figlio nella serie dei suoi fratelli o sorelle o la sua posizione di figlio unico. Ma i risultati di questi studi sono spesso divergenti, e questo è dovuto senz'altro al numero molto elevato di variabili nella famiglia e alla difficoltà di controllarle tutte.

Il « ruolo » di figlio primogenito sarà diverso, ad es., secondo le pressioni particolari d'una data società e famiglia, secondo la sua personalità e quella dei suoi genitori e degli altri membri della famiglia. Si può certamente verificare che in alcuni casi il primogenito, come un pioniere, debba tracciare la via all'indipendenza, incontrare più difficoltà nell'insegnare ai suoi genitori come essere genitori, ed essere più abituato a « ruoli » di responsabilità e d'autorità.

La posizione d'un figlio nella « costellazione » familiare, il « ruolo » specifico che gli viene assegnato, la qualità delle sue relazioni con i fratelli e le sorelle, tutto

---

[174] *Op. cit.*, p. 237.

questo ha indubbiamente un effetto sulla formazione della personalità. Ma la grandissima variabilità delle situazioni particolari deve suggerire molta prudenza nell'accettare delle generalizzazioni in questo campo per non scambiare come caratteristica d'uno *status* (quello di beniamino o di figlio unico, per es.) ciò che non è collegato a questo status di per sè, ma piuttosto al complesso d'una determinata situazione familiare e sociale.

L'emancipazione dai genitori, che è indicata come uno dei « compiti » 385
più importanti dello sviluppo adolescenziale, è, come la nozione di maturità, una nozione relativa. Un individuo è più o meno emancipato, ed emancipato più o meno bene, come è più o meno maturo. E questo grado d'emancipazione non va giudicato da un punto di vista puramente esterno. Una persona può guadagnarsi la vita, prendere tutte le decisioni importanti per la sua esistenza, e non essere emancipata, se fa tutto questo spinta da un'opposizione costante ai suoi genitori, o determinata unicamente a decidersi nel senso di ciò che vorrebbero i suoi genitori.

Poichè l'emancipazione è un processo graduale, si potranno ritrovare nelle diverse età, diversi gradi di comportamento non maturo, di tipo infantile.

Cole descrive in questo modo il comportamento tipico di un adolescente immaturo da questo punto di vista: « Deve costantemente cercare il parere e l'aiuto di altri perchè non ha l'esperienza di affrontare da solo le situazioni. A scuola egli ha frequentemente bisogno di aiuto supplementare, non perchè non capisce ciò che si deve fare, ma perchè non lo può fare da solo. Spesso non può seguire istruzioni stampate perchè è tanto dipendente da relazioni personali. Davanti a una scelta di compiti non arriva a decidersi. Quando una decisione deve essere presa chiede di differirla al giorno seguente fino a quando avrà consultato i suoi genitori. Abitualmente non può studiare senza supervisione; a casa i suoi genitori l'aiutano come se fosse ancora bambino e lui si sente troppo solo per lavorare con indipendenza. Si attacca emozionalmente a qualsiasi adulto " simpatetico ". Non può fondersi in un gruppo perchè la sua soddisfazione emozionale esige d'essere centro di attenzione. Esprime costantemente giudizi ridicoli quando è costretto a pensare da sè. Frequentemente chiede, privatamente, una sistemazione speciale: desidera un altro compagno per il laboratorio, preferisce un altro lavoro a quello che gli è stato assegnato...

In poche parole, si attende esattamente il trattamento indulgente che uno può aspettare da gente più anziana alla quale è emozionalmente attaccato ».[175]

Queste mancanze di maturità possono essere dovute a diversi atteggiamenti 386
educativi errati dei genitori, tra i quali citeremo soltanto l'iperprotezione, l'ipodominazione e l'ipervalutazione.[176]

---

[175] L. COLE, *Psychology of Adolescence*, New York, Rinehart, 1959[5], pp. 457-461.

[176] Secondo AUSUBEL, *op. cit.*, pp. 238 ss.

L'iperprotezione dei genitori impedisce il raggiungimento della indipendenza perchè al fanciullo viene impedita ogni esperienza di decisione e di frustrazione. I genitori favoriscono ogni comportamento che leghi a sè il figlio e non lo sollecitano ad abbandonare uno status dipendente e a rinunciare a una motivazione edonistica. I figli che hanno subito una dominazione insufficiente da parte dei genitori hanno certamente una larga esperienza d'affermazione di se stessi e di decisione, manca però loro la tolleranza alla frustrazione, l'abilità di criticarsi e di fissarsi degli scopi realistici. Non sono stati spinti ad abbandonare la motivazione edonistica, a ricercare uno status indipendente. Sono incapaci d'accettare l'autorità, hanno delle esigenze irragionevoli verso gli altri e agiscono come se fossero esenti dalle norme morali.

L'ipervalutazione dei genitori è facilmente e bruscamente sostituita durante l'adolescenza da un controllo autoritario, provocato, ad es., dalla constatazione che il figlio non sarà mai il genio che s'era sognato, e dalla preoccupazione per i pericoli d'esperienze sessuali o aggressive. Questo atteggiamento produce nel figlio un risentimento e una ribellione, che si traduce facilmente (anche se non sempre a un livello cosciente) nel fare esattamente l'opposto di ciò che vogliono i genitori. Anche se non avviene questo cambiamento nel comportamento dei genitori, il figlio ipervalutato può mancare agli scopi della maturità perchè la sua motivazione di tipo edonistico gl'impedisce di sottoporsi a uno sforzo senza interesse.

Con questo ritratto del figlio ipervalutato chiudiamo la galleria dei falliti dell'emancipazione. Questa rapida rassegna forse ci avrà fatto prendere maggior coscienza del fatto che se esistono degli « adolescenti-problemi » esistono anche « genitori e insegnanti-problemi » e che nel cammino verso la maturità i nostri adolescenti devono fare i conti con l'immaturità di molti adulti.

b) L'adolescente e la scuola

387 Un primo fatto che colpisce quando si considera la scuola dell'adolescente è questo: mentre di solito, nella famiglia si trova un adattamento più o meno riuscito nelle relazioni genitori-figli, al cambiare della personalità adolescenziale, la scuola non sembra accorgersi di questi cambiamenti e tratta, istruisce, educa l'adolescente come all'incirca trattava, istruiva, educava il fanciullo della scuola elementare. Potrebbe stupire l'enorme distanza che separa la pratica di molte scuole e di molti insegnanti dalle conclusioni più ovvie della psicologia dell'adolescente. Senza voler far qui un processo alla scuola, ci limiteremo a indicare alcuni punti che fanno comprendere quanto la scuola dell'adolescente sia poco adatta alle sue esigenze e possa spesso contrastarne lo sviluppo anzichè favorirlo.

1. Prima di tutto, la scuola secondaria, in cui l'adolescente è obbligato a passare la maggior parte del suo tempo, limita, in gran parte, la sua azione educativa alla « formazione » intellettuale: scarsissima cura e pochissimo

tempo vengono dedicati agli altri aspetti, altrettanto importanti, dello sviluppo: ossia allo sviluppo fisico, artistico, sociale, morale e religioso.

2. Questa educazione intellettuale, a sua volta, è cieca di fronte a tutti i cambiamenti che si verificano durante l'adolescenza nel campo conoscitivo e motivazionale dell'apprendimento. Si riduce troppo spesso a una trasmissione meccanica e autoritaria d'un sapere già digerito, ma che, appunto per questo, lascia digiune le potenze creative di ciascun studente.

3. D'altra parte la scuola rimane volentieri estranea ai problemi vitali che preoccupano l'adolescente, e dei quali alcuni sarebbero di sua competenza, come, ad esempio, il problema vocazionale.[177]

4. La scuola ignora anche lo studente come individuo, la diversità grandissima nelle attitudini e in tutti gli altri fattori che condizionano il rendimento scolastico.

Questa ignoranza delle variazioni individuali, congiunta a una sopravvalutazione degli aspetti verbali dell'intelligenza, provoca spesso in parecchi studenti una grandinata di bocciature, il cui effetto non è certamente favorevole per uno sviluppo sano della personalità.

Basta considerare nei « quadri » di fine d'anno scolastico la percentuale d'allievi rimandati e respinti. Qualsiasi industria che avesse lavorato otto mesi con altrettante perdite cambierebbe subito i suoi metodi e il suo personale per non correre il rischio del fallimento. Purtroppo la scuola non fa mai fallimento anche se fallisce molto spesso.

5. Il prolungamento delle relazioni adulti-bambini nella scuola dell'adolescente urta profondamente le aspirazioni all'indipendenza di molti adolescenti. Non c'è quindi da stupirsi se la scuola viene segnalata in parecchie inchieste come una delle fonti più importanti di difficoltà personali per l'adolescente. Diverse ricerche hanno anche messo in rilievo il declino, con l'età, dell'interesse per la scuola, mentre aumentano le critiche per gli insegnanti, le materie, il programma.

La conseguenza più grave è che gli effetti deleteri della scuola non si limitano al settore scolastico, ma s'estendono a tutta la personalità. Così, la masturbazione viene spesso segnalata come una compensazione alla noia che la scuola genera con tanta generosità, o alle difficoltà varie che essa crea nell'adolescente.

Tuttavia, al di là delle sue intenzioni e spesso contro la sua pratica, la 388
scuola secondaria favorisce la riorganizzazione della personalità dell'adolescente su una base d'indipendenza, nel senso che facilita l'emancipazione dai genitori, l'acquisizione d'uno status autonomo e d'una maggiore indipendenza volitiva nel trattare con gli adulti.[178]

---

[177] Cfr. G. LUTTE, *Sono maturi per una scelta scolastica i ragazzi di terza media?*, in « Orientamenti Pedagogici », 1961 (8), pp. 529-536.

[178] Cfr. AUSUBEL, *op. cit.*, pp. 473 ss.

La scuola favorisce l'emancipazione dai genitori, perchè mettendo l'adolescente a contatto con gli adulti, in una funzione simile a quella dei genitori, rende più graduale e meno traumatizzante l'abbandono della dipendenza emozionale dai genitori. La scuola svaluta anche l'onniscienza e l'infallibilità dei genitori, e così per altro verso facilita il distacco da essi. D'altra parte, durante l'adolescenza cresce l'importanza d'uno *status* radicato nel valore personale di ciascuno piuttosto che nella sua acquiescenza a un'autorità superiore. Ora, la scuola permette l'acquisizione di tale *status* sia mediante la riuscita scolastica generale che conferisce prestigio, sia anche portando al dominio d'alcune materie importanti per la professione futura. La scuola offre inoltre all'adolescente l'occasione d'entrare in contatto sistematico con l'adulto, e così d'imparare a trattarlo come un uguale, a resistere alla sua dominazione e a cambiare completamente il senso del proprio comportamento precedente.

Infine la scuola, per il fatto che riunisce per molte ore al giorno ragazzi della stessa età, favorisce il costituirsi di gruppi, che possono avere profonde ripercussioni sullo sviluppo dell'adolescente.

389 Ora è interessante notare che a questa evoluzione sociale, che si verifica sotto i suoi occhi, l'insegnante può rimanere più o meno completamente estraneo.

Diversi studi hanno messo in rilievo:

1. che gli insegnanti sono incapaci di cogliere con un po' d'accuratezza le risposte di studenti della scuola secondaria sui loro interessi, hobbies e caratteristiche personali; [179]

2. che la percezione che gli insegnanti hanno della posizione sociale dei loro studenti nel gruppo, diventa sempre meno adeguata man mano che questi progrediscono nella carriera scolastica ed è deficiente specialmente durante il periodo della scuola secondaria.[180]

Questo è dovuto al fatto che gli insegnanti non sono coscienti delle norme e dei valori che predominano nella vita degli adolescenti. Nell'adolescenza la distanza tra adulti e ragazzi è ancora aumentata, e gli insegnanti sono obbligati a interpretare il comportamento degli adolescenti secondo il loro valore apparente e secondo i loro propri punti di vista. In queste interpretazioni, i ricordi della loro propria adolescenza, le norme della classe sociale a cui appartengono, i requisiti della situazione scolastica e il tipo di relazioni che hanno coi singoli

390 studenti, tendono a falsarne il giudizio. Tutta la personalità dell'insegnante è implicata nelle sue relazioni coi suoi alunni; le sue reazioni sono in funzione di tutta la sua personalità.

---

179 H. L. BAKER, *High School Teachers' Knowledge of their Pupils*, in « School Review », 1938 (46), pp. 175-190.

180 D. P. AUSUBEL e coll., *A Preliminary Study of Developmental Trends in Socioempathy: Accuracy of Perception of own and others' Sociometric Status*, in « Child Development », 1952 (23), pp. 111-128; M. E. BONNEY, *Sociometric Study of Agreement between Teachers judgments and Students Choices*, in « Sociometry », 1947 (10), pp. 133-146.

Come scrive Blos « l'insegnante, confrontato ogni giorno con dei giovani, risponde al loro comportamento in rapporto alle lotte particolari che ha incontrato nella sua adolescenza. Questo spiega perchè un insegnante possa essere più sensibile a certi problemi, possa capire meglio certi studenti e non capire per niente altri... L'insegnante reagisce in dipendenza dei suoi bisogni umani, e dei suoi problemi personali. Si sente più vicino a quelli, tra i suoi allievi, che hanno interessi e problemi paragonabili ai suoi ».[181]

C'è da notare tuttavia che spesso, nello studio delle relazioni insegnanti-studenti l'accento è messo sugli aspetti negativi.[182] Secondo il direttore dei servizi psichiatrici delle scuole di New York 4.500 insegnanti su 37.000 — ossia uno su otto — avevano bisogno d'un trattamento psichiatrico. Sorenson afferma che il 20% degli insegnanti presenta problemi personali e che il 10% ha sofferto di depressione nervosa.[183] Sembra inoltre che quasi la metà delle assenze prolungate dal lavoro siano provocate da difficoltà mentali ed emozionali. Naturalmente questi dati valgono solo per gli Stati Uniti. Però non c'è nessun indizio che la situazione sia migliore altrove. Ad ogni modo, questi dati attirano l'attenzione su un grave problema, perchè la personalità dell'insegnante non incide soltanto sulla motivazione degli studenti di fronte al lavoro scolastico, ma anche su tutta la loro personalità. Un insegnante anormale può servirsi dei suoi allievi in funzione dei suoi problemi personali: può, ad esempio, imporre una dominazione autoritaria a un'intera classe come rimedio a un complesso d'inferiorità. Tuttavia, non tutte le inchieste lasciano un'impressione così pessimistica. In una ricerca di Fleege, effettuata su studenti cattolici, si trovò che più della metà di essi si lamentavano che non tutti gli insegnanti fossero giusti, e che i due terzi criticavano il favoritismo degli insegnanti; tuttavia 7 studenti su 10 asseriscono che abitualmente vanno d'accordo coi loro insegnanti.[184]

Un professore che possegga bene la sua materia e lo comprenda può addirittura entusiasmare l'adolescente. Poichè egli non è sistematicamente avverso all'adulto, sente di aver bisogno di lui per esser guidato e consigliato nell'arduo compito della crescita, compito ch'egli prende molto più sul serio di quello che si sarebbe portati a credere.

c) L'ADOLESCENTE E I SUOI COETANEI

Il problema dei gruppi di adolescenti ci permette di considerare un feno- 391
meno culturale in pieno sviluppo: assente in certe culture, riveste una grande importanza in altre.

---

181 *The Adolescent Personality,* New York, Appleton, 1941, p. 500.

182 Sintomatica a questo riguardo la trattazione di D. ORIGLIA, *La Pubertà,* Roma, Abruzzini, 1957.

183 *Psychology in Education,* New York, Mc Graw-Hill, 1954, pp. 190 ss.

184 *Op. cit.,* pp. 107-122.

Nelle società primitive e anche nelle società civilizzate di tipo agrario tali gruppi non esistono, e tutti gli adolescenti partecipano alla vita comune, alle attività economiche della comunità.

Il prolungamento della scolarità e il conseguente impedimento d'una rapida integrazione nel mondo del lavoro, il diffondersi della cultura urbana nei Paesi più progrediti favoriscono, invece, il fenomeno della sottocultura adolescenziale, che, a quanto pare, dovrebbe continuare a espandersi con il propagarsi delle condizioni che lo favoriscono.

Data questa dipendenza da circostanze ambientali particolari, si comprende la grandissima variabilità nelle manifestazioni concrete di questa vita sociale, donde la necessità d'accettare con molta prudenza i risultati trovati in determinati gruppi d'adolescenti, per non trasporli indebitamente ad altri gruppi. Affermando che questo fenomeno non è una costante necessaria dello sviluppo psichico, non intendiamo negare la sua importanza quando viene a manifestarsi.
392 Per capire la sua importanza bisogna analizzare le funzioni del gruppo d'adolescenti, che non si riducono, come talvolta si scrive molto superficialmente, a organizzazioni di divertimenti più o meno raccomandabili.[185]

1. Una caratteristica dello sviluppo psicologico durante l'adolescenza come già abbiamo notato, è che l'individuo in evoluzione non s'accontenta più d'uno *status* derivato, cioè dipendente dalla sua sottomissione a un'autorità superiore, ma ricerca lo status fondato sulle proprie capacità e « prestazioni ». Ora, poichè la comunità urbana moderna non fornisce all'adolescente questo status, egli lo ricerca costituendo gruppi di coetanei in cui non sarà più inferiore, ma in cui gli sarà riconosciuto il diritto di trattare da uguale con tutti gli altri.

2. Il gruppo d'adolescenti può anche diventare la fonte d'uno status derivato che conferisce all'adolescente fiducia in se stesso, semplicemente per il fatto della sua accettazione nel gruppo, della sua subordinazione agl'interessi del gruppo.

3. Il gruppo di coetanei può anche fornire un nuovo quadro di « riferimento » quando quello della fanciullezza deve essere abbandonato, e così procurare sollievo nell'incertezza, nell'indecisione, nell'ansietà e nella colpevolezza che possono sorgere riguardo ai modi di pensare, di sentire e di agire.

4. Con l'appoggio emotivo che conferisce all'adolescente, il gruppo lo aiuta inoltre ad emanciparsi dai genitori. Quando l'adolescente attribuisce al gruppo il diritto di proporre norme di condotta, egli afferma per ciò stesso il diritto all'autodeterminazione perchè non è diverso dai suoi coetanei.

5. Il gruppo dei coetanei è anche un mezzo per difendersi contro l'autorità e le interferenze dell'adulto. Come gruppo di pressione, permette ai

---

[185] Secondo AUSUBEL, *op. cit*, pp. 382 384.

suoi membri d'acquistare privilegi... Quante cose non si ottengono con un « tutti ce l'hanno » o « tutti lo fanno »!

6. Il gruppo favorisce inoltre apprendimenti di vario genere, non sistematici, ma efficaci, rispetto al « ruolo » sessuale, al comportamento competitivo e cooperativo, all'accettazione di sistemi di valori.

7. Il gruppo d'adolescenti — quando l'ambiente lo permette — dà anche l'occasione ai ragazzi e alle ragazze di stare insieme.

8. Infine il gruppo riduce la massa di frustrazioni, non solo di quelle che sono collegate all'adolescenza stessa, ma anche di quelle che possono essere esclusive di determinati adolescenti.

S'insiste molto nei libri sull'adolescenza, sul conformismo che regna nei 393
gruppi d'adolescenti, molto più che nei gruppi di fanciulli o di adulti. Un conformismo che si manifesta in vari settori: nel modo di parlare o di vestire; nelle preferenze, nelle antipatie, nelle opinioni, nei pregiudizi. La considerazione delle funzioni del gruppo spiega molto bene questa esigenza di conformismo, perchè il gruppo non potrebbe conferire lo status se ciascuno fosse libero d'agire come gli pare. La solidarietà del gruppo è anche necessaria per organizzare un fronte comune di fronte agli adulti e strappare loro concessioni e privilegi. I sentimenti di fedeltà e d'amicizia possono inoltre rafforzare questo conformismo. D'altronde il gruppo non manca di sanzioni per educare i ribelli, come il ridicolo, l'umiliazione e l'esclusione.

Ci sono naturalmente delle notevoli differenze individuali in questo bisogno di conformarsi, le quali dipendono dalla struttura della personalità, dalla forza delle convinzioni morali e religiose che possono giungere fino al punto di rendere un individuo inaccettabile per un gruppo e fargli perdere il desiderio d'identificarsi coi suoi coetanei.

Si legge talvolta che il gruppo di coetanei ha sull'adolescente un influsso 394
maggiore dei genitori. È difficile controllare fino a che punto tale affermazione sia fondata. Bisognerebbe distinguere tra ambienti diversi, particolarmente secondo l'importanza del gruppo nello sviluppo adolescenziale, bisognerebbe anche distinguere tra tipi diversi d'adolescenti e tra settori in cui si manifesta l'influsso dei genitori e dei coetanei. Non bisogna neppure dimenticare che nell'insieme il parere dei genitori e dei coetanei è simile in quanto riflette l'opinione dell'ambiente. Così, in una recente ricerca psicologica sugli adolescenti di Sydney in Australia, gli Autori avevano scelto dieci attività che, secondo loro, potevano essere oggetto di disaccordo tra adulti e adolescenti. L'inchiesta rivelò però un accordo coi genitori dall'86% al 56% dei casi per le ragazze, e dall'83% al 51% per i ragazzi. In caso di conflitto tra i desideri dei genitori e quelli dei coetanei, il 55% delle ragazze e il 40% dei ragazzi ubbidisce ai genitori.[186]

---

186 *Op. cit.*, p. 163.

395 Naturalmente la vita di gruppo non comincia con l'adolescenza, ma prima è diversa, e questa diversità si potrebbe forse sintetizzare nei seguenti punti:

1. I membri del gruppo dell'adolescente sono scelti con maggiore discriminazione. Gli adolescenti fanno più attenzione, ad es., alla classe sociale e sono più vicini, nelle loro scelte, ai pregiudizi degli adulti.

2. I gruppi d'adolescenti tendono, quando le circostanze ambientali lo permettono, ad essere misti e a darsi ad attività che possono convenire sia alle ragazze che ai ragazzi.

3. Gli adolescenti hanno, più dei fanciulli, la coscienza d'appartenere ad un gruppo.

4. Le attività dei gruppi d'adolescenti sono principalmente di natura sociale, mentre quelle dei fanciulli sono piuttosto di tipo avventuroso.

5. L'adolescente dà più importanza del fanciullo all'esperienza soggettiva; nella vita di gruppo è più sensibile ai sentimenti d'accettazione e di rifiuto di cui è oggetto.

396 Non è facile dare un'idea delle attività dei gruppi di adolescenti perchè variano secondo la composizione del gruppo (ragazzi, ragazze o misto), l'età dei suoi membri, la locazione geografica, la pressione ambientale nel favorire o impedire certe attività ecc. Bisogna diffidare della « tendenza a ipersemplificare le attività dei gruppi di adolescenti in termini di ipergeneralizzazioni fatte sulla base di esempi inadeguati ».[187] È meglio accontentarsi di conoscere le attività di gruppi particolari di adolescenti, come le studia, ad esempio, Hollingshead e Connell.[188] Dall'insieme degli studi possono apparire alcune tendenze generali: come il successo crescente di attività di tipo sociale (conversazione) e l'interesse crescente per le attività nelle quali ragazze e ragazzi intervengono.

397 Il problema delle differenze individuali nel comportamento sociale è stato molto studiato sotto l'aspetto dell'accettazione sociale. È stato mostrato che un adolescente viene accettato per la sua personalità totale e non per un tratto o l'altro isolato. Le variabilità estreme che si trovano nei gruppi di adolescenti non rendono possibile una lista esauriente e rappresentativa dei tratti che fanno sì che l'individuo sia accettato o rifiutato dai suoi coetanei. D'altronde gli stessi motivi possono fare in modo che una persona sia accettata in un gruppo e rifiutata in un altro.

Si può però notare nell'accettazione sociale una variazione con l'età, nel senso di un adattamento sempre più sicuro delle relazioni del ragazzo con il suo gruppo, di una percezione più accurata dei sentimenti che egli ispira e di un'attenzione crescente agli altri. Diverse ricerche hanno anche mostrato che

---

[187] J. E. Horrocks, *The Psychology of Adolescence*, Boston, Houghton Mifflin, 1951, p. 63.

[188] *Opere citate.*

con l'età si verifica un cambiamento nella motivazione dell'accettazione sociale. Così per B. Reymond-Rivier,[189] mentre tra i 6 e 9 anni l'accento è messo su fattori esterni, cioè indipendenti dal carattere e dal comportamento sociale dell'individuo (riuscita scolastica, apparenza esterna, abilità nel gioco, forza fisica) tra i 10 e i 14 la scelta è soprattutto determinata dal comportamento sociale e dal carattere dell'individuo e riguarda aspetti sempre più diversi e numerosi delle personalità.

Diverse ricerche poi hanno mostrato che in ogni gruppo di adolescenti si 398
trovano ragazzi che vengono rifiutati dal gruppo.

Bisogna naturalmente distinguere varie categorie di rifiutati. Alcuni lo sono a causa di tratti di personalità che li rendono inadeguati alla vita sociale, come tratti di aggressività e d'egocentrismo, mancanza di « savoir-faire » sociale e introversione tale da impedire una partecipazione spontanea alla vita del gruppo. Ci sono anche adolescenti che accettano d'essere esclusi, se è necessario, per raggiungere altri scopi. In quest'ultima categoria vanno collocati gli opportunisti che ricercano l'approvazione degli adulti, gli adolescenti troppo individualisti per piegarsi alle esigenze del gruppo, i tipi dotati di forti convinzioni morali che non accettano nessun compromesso, e gli adolescenti con interessi forti verso attività che lasciano indifferente il gruppo. Secondo i casi e la loro gravità l'educatore interverrà per favorire, influendo sia sul rifiutato sia sul gruppo stesso (almeno attraverso i « leaders »), un'integrazione alla vita sociale di coloro che sono rifiutati e per far loro approfittare dei vantaggi della vita sociale in questo periodo: il senso di sicurezza, di « appartenenza », di convinzione di godere d'uno *status,* la tolleranza e la comprensione per gli altri, tutte cose che sono necessarie per un sano sviluppo psichico.[190]

Il problema dei « leaders » nei gruppi di adolescenti ha anche attirato 399
l'attenzione dei ricercatori che hanno messo in evidenza che c'è da distinguere tra individui popolari e « leaders ». In alcuni casi certi individui sono appunto popolari perchè non si impongono agli altri.

Nel fatto delle « leadership » quale proporzione compete ai fattori personali del « leader » e alla situazione del gruppo?

Molti AA. insistono sul fatto che il « leader » è funzione della situazione [191] e quindi, in gruppi diversi ci saranno leaders diversi. Però i fattori personali hanno anche la loro importanza come dimostra il fatto che alcuni si mantengono come « leaders » dalle scuole elementari alle scuole superiori [192] e che alcune caratteristiche generali possono essere tratte dagli studi sulla personalità dei « leaders ».

---

189 *Choix sociométriques et motivations,* Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1961, pp. 196 ss.

190 Cfr. AUSUBEL, *op. cit.,* pp. 373-376.

191 Cfr. HURLOCK, *op. cit.,* p. 191; W. O. JENKINS, *A Review of Leadership Studies with Particular References to Military Problems,* in « Psychological Bulletin », 1947 (44), pp. 54-79.

192 Cfr. H. M. HODGES, *Campus Leaders and Nonleaders,* in « Sociology and Social Research », 1953 (37), pp. 251-255.

Basandosi su numerose ricerche Ausubel [193] classifica in questo modo i tratti di personalità con i quali i « leaders » superano i « non-leaders »:

a) aspetto fisico: altezza, forza, peso e realizzazioni atletiche;

b) intelligenza;

c) abilità a prendere decisioni: giudizio discriminativo, fermezza di decisione, poca suggestionabilità, autofiducia, e immaginazione;

d) interessi: maturità e estensione degli interessi e partecipazione alle attività del tempo libero;

e) aspetti socialmente importanti del temperamento: estroversione, dominanza, vitalità e sportività.

Le amicizie durante l'adolescenza.

400 « Bisognerebbe essere poeta e grande poeta per parlare degnamente delle amicizie giovanili e dell'amore nascente » scrive Debesse. E, di fatto, i trattati di psicologia scientifica deludono quando parlano dell'amicizia e dell'amore, o di altri sentimenti complessi, forse perchè confondono, sotto lo stesso nome, fenomeni assai diversi e perchè rimangono all'esterno del fenomeno stesso, senza coglierne il senso e il valore. Lo stesso Debesse parla in questi termini dell'amicizia giovanile: « Le relazioni del fanciullo fuori dell'ambiente familiare sono in genere istintive, passeggere e a base di gioco. Nate dalla vicinanza non sopravvivono molto alla separazione... La simpatia tra fanciulli della stessa età prende l'aspetto d'un cameratismo; per una persona più anziana essa assomiglia al sentimento filiale. Le amicizie dell'adolescenza sono al contrario selettive, ombrose, esclusive. Conoscono tutte le ansie della passione, comprese le tempeste della gelosia. Esse sono assai più disinteressate che nell'adulto, ed ammettono assai raramente il calcolo. Vi si può scorgere la spinta irresistibile della simpatia che s'esprime insieme con una partecipazione affettiva e con una benevolenza attiva ».[194]

401 Attenendoci però a dati più positivi, ci accontenteremo di presentare alcuni risultati di ricerche sperimentali.

In paragone alle amicizie dei fanciulli, quelle degli adolescenti sono:

1) più stabili;
2) più intime, più intense.

Mentre il fanciullo può accontentarsi di molti amici l'adolescente desidera amicizie meno numerose ma più personali, più profonde.

Si sono date *numerose interpretazioni dell'amicizia* dell'adolescente; ma nessuna spiega completamente questo fenomeno tanto ricco e tanto vario.

---

[193] *Op. cit.*, p. 372

[194] *L'adolescence*, Paris, PUF, 1959, pp. 49-50.

— Alcuni [195] pretendono che essa sia legata, nell'adolescente, al bisogno di conoscersi manifestandosi all'amico e confrontandosi con lui.

— Alcune delle funzioni del gruppo degli adolescenti possono essere attribuite anche all'amicizia, che procura riconoscimento, conforto, sicurezza.

Gli adolescenti si confidano coi loro amici e chiedono consiglio sui problemi che li turbano. Sarebbe questa la spiegazione che i « migliori amici » sono quasi sempre dello stesso sesso perchè è molto più difficile parlare con spontaneità di problemi personali (soprattutto se relativi al sesso) tra ragazzi e ragazze.

Nell'inchiesta di Fleege alla domanda: « da chi andate più frequentemente a chiedere consiglio e a parlare di cose che vi concernono intimamente? », 58,5 dei ragazzi indicano i genitori e 13,3 gli amici.[196] I compagni hanno anche molta importanza per l'iniziazione sessuale.

Certi AA. vedono nell'amicizia adolescenziale una forma deviata dell'amore sessuale. Però nella maggior parte dei casi non v'è alcuna manifestazione direttamente sessuale, anche nei casi di amicizie appassionate nelle quali trovano posto un'unione molto intima e momenti di gelosia intensa.

Sembra che queste forme di amicizia (chiamate spesso « amicizie particolari ») siano più frequenti tra le ragazze che tra i ragazzi,[197] probabilmente perchè il desiderio d'intimità si manifesta con più intensità nelle ragazze,[198] e forse anche perchè la società diffida meno di tali amicizie tra le ragazze che tra i ragazzi. Sembra che tali amicizie siano dovute all'influsso dell'ambiente anche se i fattori fisiologici non vi sono estranei. Tale è l'impressione di Dennis che scrive, ma senza prove sicure, che questo tipo di amicizia sembra non esistere in certe società primitive.[199] Tale influsso dell'ambiente può farsi sentire attraverso la segregazione dei sessi, o anche nella storia personale d'ogni individuo, attraverso la sua identificazione coi genitori. Queste « amicizie particolari » sono considerate da parecchi AA., come una tappa (facoltativa) dello sviluppo eterosessuale.

Ad ogni modo, si potrà difficilmente negare in questo fiorire dell'affetto nell'adolescenza, un influsso della maturazione fisiologica.

Un problema che ha, più degli altri, attirato l'attenzione dei ricercatori è 402
quello dei *fattori di selezione* nell'amicizia. Il problema è stato studiato da due punti di vista diversi:

1) studiando le somiglianze tra gli amici;

2) chiedendo agli adolescenti quali erano le qualità che desideravano negli amici.

---

195 Cfr. D. ORIGLIA, *op. cit.*, p. 256.

196 *Op. cit.*, pp. 326-328.

197 E. B. HURLOCK and E. R. KLEIN, *Adolescent « Crushes »*, in « Child Development », 1934 (5), pp. 63-80.

198 AUSUBEL, *op. cit.*, pp. 309 e 424.

199 In L. CARMICHAEL, *Manuel de Psychologie de l'enfant*, p. 1037; cfr. anche F. Mc KINNEY, *Psychology of Personal Adjustment*, New York, Wiley, 1960³, pp. 350 ss.

La prima serie di studi ha dimostrato che gli amici sono più simili l'uno all'altro che con altre persone e che questa somiglianza varia secondo i tratti considerati. Molte di queste somiglianze devono, come osserva Dimock,[200] essere chiamate condizioni piuttosto che cause. Spiegano in quale ambiente uno si sceglie i suoi amici ma non spiegano perchè uno sceglie questo o quello come amico.

— Così uno sceglie più facilmente un amico nelle vicinanze benchè questa condizione diventi meno importante man mano che con l'età la mobilità fisica aumenta e gli orizzonti sociali si allargano.[201]

— Il livello socio-economico e culturale è un altro fattore di somiglianza.[202]

— Gli amici si somigliano anche nell'età cronologica, nell'età mentale e nel Q. I., nel corso scolastico.[203]

— Somiglianze si riscontrano anche negli interessi;[204] però grande diversità d'interessi e « hobbies » si può trovare anche tra grandi amici.[205]

— « Più importanti nelle amicizie dell'adolescente sono gli atteggiamenti e le competenze sociali, valutati con misure di adattamento sociale, di maturità sociale, d'intelligenza sociale e di sociabilità. Però non esiste abitualmente fra amici accordo su atteggiamenti sociali specifici. Qualche somiglianza è stata trovata in fattori personali come la conoscenza morale, la condotta morale, l'adattamento morale e comportamentale, la dominanza e il nevroticismo. Però, oltre al fatto che la grossolanità delle misure rende difficile l'interpretazione delle somiglianze, il grado di relazione è tanto basso da essere senza valore per la predizione nei casi individuali ».[206]

403 — Diversi AA. si sono anche chiesti se sia la « complementarità » o la somiglianza a spiegare l'attrazione tra diverse persone (sia nell'amicizia sia nell'amore). R. F. Winch[207] sostiene la tesi della complementarità, mentre Newcomb,[208] Rosenfeld e Jackson,[209] C. E. Izard[210] sostengono piuttosto la tesi contraria. Izard spiega che la somiglianza è un fattore dell'amicizia con l'ipotesi che le somiglianze personali facilitino l'espressione di un *affect* positivo (sentimento favorevole, accettazione, stima). E questo perchè queste

---

200 *Rediscovering the Adolescent,* New York, Association Press, 1937, p. 108.

201 DIMOCK, *op. cit.,* p. 96; P. H. FURREY, *Some Factors influencing the Selection of Boys' Chums,* in « Journal of Applied Psychology », 1927 (11), pp. 47-53.

202 DIMOCK, *op. cit.;* HOLLINGSHEAD, *op. cit.*

203 G. G. JENKINS, *Factors involved in Children's Friendships,* in « Journal of Educational Psychology », 1931 (22), pp. 440-448.

204 Cfr. DIMOCK, *op. cit.;* M. E. BONNEY, *A Sociometric Study of the Relationship of some Factors to Mutual Friendships in the Elementary, Secondary and College Levels,* in « Sociometrics », 1946 (9), pp. 21-47.

205 R. BOGARDUS and R. OTTO, *Social Psychology of Chums,* in « Sociology and Social Research », 1936 (20), pp. 260-270.

206 AUSUBEL, *op. cit.,* p. 368.

207 *Mate Selection: a Study of Complementary Needs,* New York, Harper, 1958.

208 *The Prediction of Interpersonal Attraction,* in « The American Psychologist », 1956 (11), pp. 575-586.

209 *Effect of Similarity of Personalities on Interpersonal Attraction,* in « The American Psychologist », 1959 (14), pp. 47-51.

210 *Personality Similarity and Friendship,* in « Journal of Abnormal and Social Psychology », 1960 (61), pp. 47-51.

persone hanno modi simili di esprimere e ricevere l'affect e ciò facilita interazioni ed esperienze soddisfacenti per tutt'e due. Le stesse situazioni evocano gli stessi sentimenti a causa della somiglianza della personalità che d'altra parte aumenta l'accettazione delle percezioni e comunicazioni interpersonali.

Queste ultime ricerche che toccano aspetti più fini e complessi della personalità sembrano permettere una comprensione maggiore dei fattori che intervengono nel formarsi delle amicizie.

Ragazzi e ragazze

Alcuni Autori presentano lo sviluppo delle relazioni tra ragazzi e ragazze 404
secondo stadi ben determinati: da una relativa indifferenziazione esso passerebbe al tempo della scuola elementare ad una divisione che si trasformerebbe in ostilità nella prepubertà, per lasciare il posto, dopo la pubertà, al flirt, al corteggiamento e infine all'unione nel matrimonio. Si vedono però dei bambini della scuola elementare manifestare una amicizia assai viva ed esclusiva per una piccola compagna, e dei preadolescenti non dimostrare quell'avversione che dovrebbero provare per poter rimanere fedeli agli schemi di certi psicologi. Circa 40% delle persone, uomini e donne, che hanno partecipato alla ricerca di Hamilton [211] hanno dichiarato di aver provato il loro primo amore tra i sei e gli undici anni.

Tuttavia si potrebbe forse ammettere, *nelle nostre culture,* l'esattezza dello 405
schema precedente a condizione di aggiungere che comporta numerose eccezioni e di riconoscere che non solo la maturazione fisiologica, ma anche numerosi fattori ambientali entrano in gioco per modellare questa evoluzione nelle relazioni tra ragazzi e ragazze. Caratteristica della nostra cultura occidentale è la segregazione voluta dei ragazzi e ragazze durante la fanciullezza e la preadolescenza. Il fatto di avere scuole separate per gli uni e le altre, di richiedere caratteristiche e attività diverse dagli uni e dalle altre, favorisce senz'altro la formazione di gruppi di soli ragazzi o sole ragazze, come può essere l'occasione di un certo disprezzo o aggressività nei confronti dell'altro sesso. Quest'aggressività, d'altronde, è spesso l'unico metodo culturalmente accettato di dimostrare l'interesse che si sente verso l'altro sesso. Anche la maturazione fisiologica influisce su questo interesse — il fatto che le ragazze vi sono sensibili prima dei ragazzi ne è una prova — ma non basta da sola a spiegare le relazioni più frequenti tra adolescenti. Tale frequenza varia secondo la permissività dell'ambiente.

Così un adolescente vorrà avere la sua ragazza non tanto perchè ne sente il bisogno sentimentale quanto per il prestigio che questa conquista gli può procurare nell'ambiente in cui vive (come un altro si metterà a fumare senza trovarci nessun gusto ma per sembrare grande).

---

[211] *A Research in Marriage,* New York, Boni, 1929.

Certi AA. vorrebbero che l'amore verso membri del proprio sesso sia una tappa necessaria nello sviluppo dell'amore. Ma questo fenomeno — del resto ben lungi dall'essere universale — trova una spiegazione sufficiente nella segregazione tra ragazzi e ragazze, in certi ambienti. Quest'influsso ambientale si osserva anche nel peso relativo che viene concesso, in varie culture, ai fattori psicoaffettivi o ai fattori psicofisiologici nell'amore. La loro strutturazione in una unità armoniosa è il segno di un amore maturo. Spesso però non vi sono che contraffazioni dell'amore, che rivelano disordini nella personalità.

6. SVILUPPO MORALE E RELIGIOSO DELL'ADOLESCENTE

a) SVILUPPO MORALE

406 I cambiamenti che si verificano nel comportamento morale durante l'adolescenza si devono collegare a tutti i mutamenti che avvengono, durante questo periodo, nella struttura della personalità: modificazioni nelle relazioni genitori-figli, ricerca d'una condizione più indipendente, evoluzione nei gruppi di coetanei e maturazione delle funzioni conoscitive.

1. Durante l'adolescenza, il decisivo raggiungimento del livello razionale permette una migliore comprensione delle regole morali, che diventano più astratte e quindi più generali e coerenti. L'abilità a criticarsi s'affina e permette così una condotta morale più autentica.

2. Oltre a questa mutazione intellettuale, il processo d'emancipazione dai genitori e d'indipendenza nei confronti degli adulti contribuisce a cambiare la base su cui i valori morali vengono accettati. La fedeltà ai genitori in questa accettazione perde importanza, mentre ne guadagna la comprensione della necessità oggettiva d'agire in un determinato modo o anche motivi di tipo più interessato. Ma nell'insieme i valori morali cambiano poco, in generale sono quelli dell'ambiente sociale in cui vive l'adolescente.[212]

3. In correlazione con l'estensione delle esperienze sociali e la diminuzione della dipendenza dai genitori, si può spiegare il fatto che con l'età i valori dell'adolescente tendono a rassomigliare di più a quelli dell'ambiente in generale e meno alle strutture particolari dei valori dei suoi genitori.

407 4. Mentre nella fase precedente, di dipendenza dall'adulto, l'obbligazione morale era unilaterale (è bene tutto ciò che è conforme all'autorità dell'adulto), adesso tende a fondarsi sul rispetto mutuo.

A questa affermazione, che è il tema essenziale del libro di Piaget sul giudizio morale nel fanciullo,[213] aggiungiamo questa correzione importantissima: l'obbligazione tende a fondarsi sul rispetto mutuo quando nel comportamento

---

212 Cfr. AUSUBEL, *op. cit.*, pp. 246 ss.

213 *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris, Alcan, 1932.

morale interviene il consenso mutuo, come nelle regole del gioco delle birille, che Piaget osserva per studiare il comportamento morale.

L'opera di questo Autore ha anche permesso di mettere in luce l'esistenza di diverse tendenze nello sviluppo del giudizio morale come segue:

— la diminuzione progressiva della responsabilità « materiale » in favore della responsabilità intenzionale;

— il passaggio dalla regola esterna imposta dall'adulto alla regola interna che sgorga dalla coscienza autonoma;

— la diminuzione progressiva della nozione di giustizia immanente, imposta automaticamente dalle cose materiali.

Ma, mentre Piaget spezza in stadi lo sviluppo del giudizio morale, altre ricerche più accurate, come quella di Caruso [214] a Lovanio hanno potuto provare che già a sei anni possono coesistere i criteri di responsabilità oggettiva e soggettiva, in proporzioni variabili secondo la difficoltà del problema che viene sottoposto al giudizio del fanciullo.

5. Un altro cambiamento che avviene nel comportamento morale, in 408
seguito al passaggio dalla sottomissione ai genitori all'acquiescenza al gruppo dei coetanei e alla maggior affermazione della personalità, sarebbe secondo Ausubel, una « cedevolezza » maggiore in campo morale a detrimento, qualche volta, dei veri principi morali.[215]

Altri Autori, come Debesse,[216] ad es., hanno sottolineato l'idealismo morale, il perfezionismo di quest'età, esigente verso se stessa e verso gli altri, a cui manca l'esperienza per essere indulgente e comprensiva.

Notiamo tuttavia che questo perfezionismo non è sempre il segno d'un comportamento morale molto perfetto: talvolta può essere soltanto la reazione iniziale allo « choc » di disincanto provocato dalla scoperta della corruzione di certi settori della società; può anche essere una forma d'aggressione contro il mondo degli adulti: l'adolescente vuol presentarsi come un campione di virtù contro un mondo corrotto.

D'altronde le due forme di comportamento — cedevolezza morale e perfezionismo — possono coesistere nello stesso individuo; possono anche presentarsi in proporzioni diverse secondo i diversi individui.

E forse è proprio perchè non si tiene abbastanza conto delle differenze 409
individuali, dei diversi tipi di personalità e di sviluppo, che la nostra conoscenza della maturazione morale è ancora imprecisa e caotica. In uno studio sperimentale su adolescenti di 16 anni, Havighurst [217] ha tentato di considerare il comportamento morale nel complesso della personalità dell'individuo. L'Autore distingue cinque tipi di personalità: la persona che si dirige da sè, la per-

---

214 *La notion de responsabilité et de justice immanente chez l'enfant,* in « Archives de Psychologie », 1943 (29), pp. 113-169.

215 *Op. cit.,* p. 252.

216 *L'adolescence,* pp. 105-107.

217 R. J. Havighurst and H. Taba, *Adolescent Character and Personality,* New York, Wiley, 1949.

sona che s'adatta, la persona sottomessa, la persona « provocante » e infine la persona disadattata.

La persona che si dirige da sè è coscienziosa, ordinata e perseverante. Si propone scopi elevati ed è spesso soddisfatta dei suoi risultati. È ambiziosa, autosufficiente, dotata d'una forte volontà, benchè facilmente si critichi e dubiti di se stessa. I suoi valori morali sono un po' incerti e anche incoerenti. La sua coscienza però è forte e piuttosto severa. C'è quindi facilmente una specie d'ansietà, ma di tipo costruttivo, cioè che aiuta l'individuo a comportarsi meglio.

La persona che s'adatta, a sua volta, è socievole, amichevole, dotata d'una buona intelligenza sociale; sembra conformarsi naturalmente alle persone che la circondano. Così impara facilmente ciò ch'è stimato buono o no nel suo ambiente. Non ha criteri molto rigidi nel campo morale: la sua coscienza è di tipo « permissivo » e gli consente di agire con sufficiente sicurezza.

La persona sottomessa accetta passivamente ciò che le impone l'ambiente, manca di fiducia in se stessa, evita i conflitti isolandosi facilmente. Gode in genere d'una buona fama presso gli insegnanti perchè ubbidisce sempre. Però la sua coscienza facilmente è severissima e può dimostrare un'ostinazione morale che stupisce in una persona abitualmente mite e arrendevole.

La persona « provocante » è apertamente ostile alla società e dimostra in modi diversi la sua ostilità. È incapace di cooperare con gli altri, è aggressivamente egoista e centrata su se stessa: non è capace di fare i sacrifici che richiede una condotta morale e ricerca in tutto il suo vantaggio.

410 In un libro [218] che riassume i risultati di una ricerca di 16 anni, R. F. Peck presenta un'altra classifica di tipi morali.

L'autore definisce il carattere morale « una struttura persistente di atteggiamenti e di motivi che produce un tipo e una qualità abbastanza prevedibili di comportamento morale ».

Egli distingue 5 tipi fondamentali di carattere morale che corrispondono a una maturità psichica e morale ascendenti, dal carattere *amorale,* al carattere *razionale-altruistico* passando per i caratteri *opportunista, conformista* e *irrazionale-coscienzioso.*

Come in tutte le tipologie psicologiche non si trova nella realtà un tipo puro corrispondente a questi diversi caratteri, ma i soggetti vengono classificati secondo i motivi e atteggiamenti predominanti che li distinguono nel loro agire morale.

Il tipo *amorale* segue i suoi impulsi senza considerazione per le altre persone che egli valuta solo come mezzi per la propria soddisfazione. Non ha interioriz-

---

[218] R. F. Peck, R. J. Havighurst, R. Cooper, J. Lilienthal, D. More, *The Psychology of Character Development,* New York, Wiley, 1960.

zato i principi morali, non dimostra coscienza o super-io. È fissato al livello infantile dello sviluppo.

Il tipo *opportunista* è primariamente centrato su se stesso e prende in considerazione gli altri nella sola misura in cui gli torna di vantaggio. Come il tipo amorale egli si considera come l'unica persona veramente importante ma si rende meglio conto del vantaggio personale che può ricavare conformandosi a certi requisiti sociali. Tale struttura di comportamento e di motivazione è caratteristica dei ragazzi molto giovani che hanno bisogno del controllo dell'adulto per comportarsi bene.

Il tipo *conformista* desidera seguire le regole del gruppo e ha paura solo della disapprovazione sociale. Per lui una cosa non è cattiva in sè, e nei suoi effetti, ma perchè gli altri dicono che è cattiva.

Questo carattere morale, come il seguente, sarebbe tipico della seconda parte della fanciullezza.

Il tipo *irrazionale-coscienzioso* giudica ogni atto secondo le proprie norme di bene o di male, in modo rigido e cieco senza preoccuparsi di ciò che pensano gli altri.

Il livello più elevato della maturità morale è rappresentato dal tipo *razionale-altruistico* che « non solo possiede un sistema stabile di principi morali secondo i quali giudica e dirige le proprie azioni, ma valuta anche in modo oggettivo i risultati di un atto in una situazione determinata e lo approva fondandosi sul principio che serva più o meno agli altri tanto quanto a se stesso ».

Egli desidera e prova gusto nel lavorare per gli altri. I suoi orizzonti morali si estendono a tutta l'umanità. Conosce ciò che è bene per lui e per gli altri e agisce in conseguenza. È coerente con se stesso. Quando agisce male si sente colpevole, ma di una colpevolezza ragionevole che lo conduce a migliorarsi.

L'autore ha anche studiato la struttura di personalità per i vari tipi morali. **411**
Gli adolescenti del tipo amorale presentano una grande instabilità morale, debolezza dell'io e del super-io e un atteggiamento ostile attivo. « Essi odiano la vita. Hanno delle percezioni caotiche, una emotività inadeguata ed esacerbata, un super-io inaffettivo e una personalità generalmente disorganizzata, contraddittoria e spesso abbandonata agli impulsi. Essi non hanno nè l'incentivo interno nè la capacità di comportarsi abitualmente in modo morale ».[219]

I soggetti del tipo opportunista sono sotto la media per la stabilità morale, la forza dell'io e del super-io e la spontaneità, ma nell'insieme si controllano bene. Il loro atteggiamento verso la vita è di ostilità attiva. Sono centrati su loro stessi e « mostrano un senso cronico di frustrazione ». A questo livello i soggetti presentano un orientamento narcissistico infantile verso la vita, che l'esperienza degli anni della fanciullezza e dell'adolescenza non hanno alterato in modo significativo.

---

[219] *Op. cit.*, p. 167.

La stabilità morale dovuta alle forze del super-io assieme con una debolezza dell'io, distingue il tipo conformista che può essere dotato o no di un atteggiamento amichevole verso gli altri. Paragonato a questo, il tipo irrazionale coscienzioso dimostra un super-io molto più dominante, che non permette all'ostilità soggiacente di manifestarsi.

Infine il tipo razionale-altruistico tende a dimostrare il grado più elevato di stabilità morale fondato sulla ragione e quindi aperto al progresso. Sono amichevoli e non risentono il complesso ostilità-colpevolezza. « Di tutti gli adolescenti studiati, solo questi crescono ancora psicologicamente e rimangono aperti ad ulteriori sviluppi. Gli altri tre quarti sembrano fissati a livelli immaturi di sviluppo e abitualmente rimangono permanentemente afflitti da questi modi infantili di vedere e affrontare la vita ».[220]

412 Considerando lo sviluppo dal tipo amorale verso quello razionale F. Peck mette in risalto tre tendenze principali: *una forza crescente dell'io* con tutte le caratteristiche di una personalità razionale, integrata, emozionalmente matura; *una forza crescente della coscienza*: i principi morali diventano sempre più forti, interiorizzati e capaci di guidare la condotta; e *una capacità crescente di amare*. Distingue quattro specie di coscienze:

— Una che non è che una collezione cruda, dura, punitiva di « non lo fare »; è repressiva, e spesso incoerente o impossibile a seguirsi.[221] Coscienza degli amorali e degli opportunisti.

— Il secondo tipo di coscienza è di puro conformismo alla regola, coscienza di tipo passivo che si fonda sull'autorità di persone rispettate e che affronta difficilmente situazioni nuove.

— Il terzo tipo è caratterizzato da regole ben interiorizzate ma non sottomesse alla ragione. « Derivando originariamente dall'incorporazione acritica dei dettami dei genitori, includendo abitualmente molte prescrizioni assai forti e duramente proibitive, tale coscienza tende a produrre un comportamento invariabile e piuttosto stereotipato. Essa tende anche a generare un dogmatismo « auto-giustificante » a proposito di ciò che viene chiamato « principi » ma che in realtà sono norme inflessibili di agire in modi strettamente determinati.[222]

La coscienza di tipo razionale-altruistico in confronto con le altre si distingue per la sua integrazione armonica nella personalità: deve essere considerata come una espressione della personalità piuttosto che come una entità che si oppone ad essa.

413 Osservando la capacità di amare attraverso la scala dei caratteri, si vede che i tipi amorali ed opportunisti sono incapaci di amore: non amano e non si sentono amati. Sono tutt'al più capaci di servirsi degli altri per soddisfare il loro egoismo.

---

220 *Op. cit.*, p. 169.
221 *Ibid.*, p. 100.
222 *Ibid.*, p. 172.

Nell'insieme i conformisti amano e si sentono amati, però non hanno sviluppato molto la loro capacità di vedere ciò di cui realmente gli altri hanno bisogno e che desiderano.

L'irrazionale-coscienzioso non si sente amato ed è internamente ostile agli altri pur tentando di non manifestare questa ostilità.

Il tipo razionale si sente amato ed è capace di amare in modo genuino, costruttivo, vedendo ciò di cui gli altri hanno bisogno. « Egli è capace di amare gli altri intelligentemente. Cioè può vedere delle mancanze in un'altra persona senza ridurre il suo sentimento generale di rispetto ed affetto per questa persona. Non ama ciecamente una proiezione di suoi desideri immaginativi negli altri. Quando ama un altro, ama con una percezione realistica di ciò che è questa persona, e le qualità che egli trova amabili in questa persona sono sue qualità reali, e non creazioni dei propri desideri. Di tutti i tipi, solo questo è capace di un amore maturo, non egoista, realista... L'« amore » degli altri tipi è in gran parte una forma di ricevere, e la loro « generosità » è abitualmente uno sforzo ritualizzato per guadagnare la stima sociale o uno sforzo per trovare una soddisfazione vicaria attraverso la contentezza di un altro, senza sapere se il proprio desiderio è identico al desiderio o bisogno dell'altra persona. L'orientamento razionale altruistico è l'unico che combina il desiderio morale con l'intelligenza morale in modo da assicurare che la morale genuina sarà effettivamente espressa ».

L'analisi che fa Peck delle relazioni familiari secondo i diversi tipi morali 414
dà, nelle grandi linee, questi risultati:

Le famiglie degli adolescenti amorali si distinguono per l'incoerenza della disciplina e per la mancanza di affetto e di fiducia, in una atmosfera che può essere autocratica o all'inverso di « laissez-faire ». D'altra parte « la coerenza senza amore e l'amore senza coerenza » tendono a produrre il tipo opportunista. Consistenza e regime autocratico caratterizzano le famiglie del conformista mentre consistenza ed esterna severità sembrano dare origine al rigido super-io dell'irrazionale-coscienzioso.

Finalmente nella famiglia del tipo razionale-altruistico si osservano la coerenza nell'educazione, una fiducia e un amore grandi, una disciplina mite e un sistema democratico, nel senso che i genitori incoraggiano il fanciullo a prendere da sè le decisioni quando ne è capace.

La presente ricerca mette anche in rilievo che è la madre che ha sullo sviluppo del carattere e della personalità l'influsso più profondo. Ciò sarebbe dovuto sia al fatto che la madre è più spesso a contatto con i fanciulli sia anche perchè a lei è attribuita una maggiore parte della loro educazione. La presenza attiva e coerente del padre sembra anche essenziale per lo sviluppo di un carattere sano, per la salute emotiva nei fanciulli e per lo sviluppo armonioso della psicosessualità.

Nella formazione del carattere morale del fanciullo è soprattutto l'amore e

la disciplina dei genitori che sono implicati. Ma i genitori possono manifestare varie specie d'« amore »: c'è l'amore genuino, che si manifesta nella famiglia di tipo razionale-altruistico dove a un caldo affetto si associa un profondo rispetto per la personalità del fanciullo. C'è anche l'amore egoistico dove uno ricerca il proprio piacere di amare e non il bene dell'amato: esso si manifesta in qualche famiglia di tipo opportunista. C'è l'amore di parecchi genitori dei tipi conformisti: amore cieco che non rispetta la personalità e i desideri del fanciullo ma vuol forzarlo ad adottare le qualità e i desideri dei genitori. Solo il primo tipo di amore contribuisce alla formazione di un carattere morale maturo. Così una sola specie di disciplina collabora allo stesso risultato: quella che è nello stesso tempo coerente, fiduciosa, mite e concede al fanciullo l'autonomia che gli è possibile in ciascuna età. E sembra che questa forma di disciplina non si possa realizzare se non da chi è capace di amare in modo autentico. La disciplina incoerente, sia mite che severa, non produce che un pessimo carattere morale mentre una disciplina coerente, ma severa favorisce sì una condotta morale, cieca però e spesso ostile.

415 L'Autore ha pure messo in risalto la permanenza del carattere morale attraverso l'adolescenza. Anche se lungo la crescita molti modi di agire vengono cambiati, i fanciulli tendono a mantenere i loro atteggiamenti e sentimenti fondamentali verso la vita e i modi tipici di agire che costituiscono il carattere morale. E questa persistenza si manifesta in due modi: da una parte, ogni fanciullo tende a mantenere il suo grado di maturità morale riguardo ai suoi coetanei; dall'altra, gli stessi atteggiamenti e motivi morali tendono a persistere attraverso l'adolescenza. Questo è dovuto soprattutto al fatto che l'ambiente familiare rimane identico.

Cambiamenti nel carattere morale potrebbero forse verificarsi nel caso che il fanciullo abbia con una nuova persona delle relazioni che presentino la stessa intensità emotiva di quelle con i suoi genitori. Ma questo deve essere assai raro e d'altronde non si verifica nei casi studiati dall'Autore.

416 F. Peck presenta anche qualche considerazione del più grande interesse per gli educatori.

« Siccome la struttura del carattere e anche i modi di agire, specifici e dettagliati, sembrano in gran parte appresi, attraverso l'emulazione, dagli atteggiamenti e dal comportamento di poche persone che sono emozionalmente essenziali per il fanciullo che cresce, sembra evidente che la predica morale che non si fonda su un comportamento coerente, sia in gran parte una perdita di tempo e di sforzo. Di fatto può essere più nociva che utile se insegna ai fanciulli a dire una cosa e a farne un'altra, sia per confusione mentale o per iprocrisia cosciente.

I fanciulli fanno ciò che facciamo, non ciò che diciamo. Il loro carattere tende ad essere un riflesso esatto del modo con cui i genitori agiscono con loro.

La scuola e la chiesa non devono aspettarsi di fare molti « miracoli » nella

riforma del carattere, e certamente non trattando con i fanciulli in massa. È possibile salvare ragazzi anche pessimamente sviluppati, ma questo richiede un trattamento assai personale, intensivo e lungo. Richiede che l'educatore possegga sentimenti, atteggiamenti e comportamenti morali autenticamente maturi o non ci si potrà aspettare nessun successo ».[223]

D'altra parte i genitori non possono sperare di scaricare le loro responsabilità su altri, che nelle circostanze abituali non hanno neanche una decima parte del loro influsso. Questo non impedisce che si debba essere molto esigenti in fatto di maturità personale e morale nella selezione degli altri educatori e anche del metodo educativo usato da loro. « L'unico metodo che lavora in favore di un carattere stabile e maturo è, prima di tutto, quello di dare alla gente — fanciulli o adulti — un incentivo per agire moralmente e dopo guidarli intelligentemente, pazientemente e con libertà crescente a fare e trovare le loro decisioni.

Questo è il metodo; ogni altro modo di educare o di riformare non produce altro che una conformità rigida e cieca al meglio — e molti metodi non favoriscono che un comportamento di rivincita ostile e selvaggio ».[224]

L'autore constata che nella maggior parte della scuola americana — e questo vale non solo per le scuole americane — malgrado le teorie contrarie, regna un sistema autoritario, repressivo, che potrebbe tutt'al più favorire dei tipi conformisti e tradizionali-coscienziosi.

Di fatto, una buona parte degli adulti « non desidera realmente che i fanciulli diventino degli esseri indipendenti e responsabili, o non vogliono tollerare le frequenti frustrazioni che una educazione moralmente matura dei fanciulli infliggerebbe al loro egoismo ».[225]

A conclusione della sua opera F. Peck afferma che la maturità morale e psichica di un individuo — e pertanto la sua felicità — non si realizza che attraverso un amore autentico per gli altri, e non attraverso l'egoismo in cerca di ricchezze, di potenza, di prestigio o di altri piaceri strappati agli altri. 417

Se le nostre osservazioni possono essere verificate, dichiara l'Autore, « si avvicinerà il momento nel quale si potrà affermare, non come un'opinione, ma come un fatto innegabile che certi bisogni innati degli esseri umani fanno di certe qualità che corrispondono alla struttura razionale-altruistica le uniche qualità che producono in ognuno la più profonda soddisfazione. Questi bisogni morali degli uomini dovrebbero allora essere visti così innati e oggettivi come il bisogno di mangiare e di bere ».[226]

Per una efficace formazione alla maturità morale, si richiede da parte dell'educatore, amore sincero (non egoista) e ragione. Si ritrovano qui due dei termini della triade che un educatore come D. Bosco metteva alla base del suo

---

223 *Ibid.*, pp. 189-190
224 *Ibid.*, p. 192.
225 *Ibid.*, p. 193.
226 *Ibid.*, p. 201.

sistema educativo: « Amorevolezza, Ragione e Religione ». Il terzo termine non è stato preso esplicitamente in considerazione dai ricercatori, ma non era assente nei soggetti della ricerca, poichè l'Autore afferma che la maggior parte di coloro che hanno raggiunto i livelli più elevati di maturità mentale, appartengono a famiglie *attivamente* religiose.

418 Queste ricerche di Peck e di Havighurst permettono di far prendere maggior coscienza della diversità molto grande che può esistere tra gli adolescenti, e, di conseguenza, del pericolo di far generalizzazioni affrettate in questa materia. E certo che i diversi fattori che influenzano il comportamento morale hanno una risonanza secondo il tipo di personalità: un ragazzo che s'è « centrato », « satellizzato » attorno ai suoi genitori, ha un modo differente d'accettare i valori morali proposti dai genitori e dagli adulti da quello del ragazzo che durante il corso del suo sviluppo psichico ha dimostrato un atteggiamento molto più distaccato.

b) Sviluppo religioso

419 Quando si parla di sviluppo religioso dell'adolescente è importante far notare che molte ricerche furono compiute su protestanti; si deve quindi usare molta prudenza prima di attribuire all'adolescenza stessa certi fenomeni che sono forse dovuti a circostanze peculiari. Studi che hanno indagato gli atteggiamenti religiosi di cattolici e protestanti hanno di fatto rilevato differenze significative tra questi due gruppi. In una inchiesta di Bell sulla frequenza della gioventù ai servizi religiosi, 75% dei cattolici, 39% dei protestanti e 10% degli Ebrei vi assistono una volta alla settimana mentre 7% dei cattolici, 16% dei protestanti e 12% degli Ebrei non li frequentano mai.[227] Allport da parte sua trova che tra gli studenti preuniversitari che sentono il bisogno di dare un'orientazione religiosa alla loro vita, 60% sono soddisfatti della religione nella quale furono educati. Analizzando questa percentuale secondo le diverse religioni, l'A. trova che 85% dei cattolici sono soddisfatti della loro fede, mentre questa percentuale si riduce a 40 per i protestanti di varie denominazioni e per gli ebrei.[228]

420 Come l'adolescenza non s'accompagna a un capovolgimento della struttura morale, così non causa una rivoluzione nelle credenze religiose. Diverse inchieste, condotte soprattutto negli Stati Uniti, hanno dimostrato che la maggior parte degli adolescenti (90% e più) crede in Dio, che una maggioranza appartiene a una chiesa, generalmente la stessa dei genitori, e ha fiducia nella preghiera. In generale le credenze religiose dell'adolescente sono simili a quelle della popolazione della quale fa parte. Così, in un'inchiesta effettuata nel 1954, alla

---

227 H. M. Bell, *Youth Tell their Story*, Washington, American Council of Education, 1938.

228 *The Individual and his Religion*, New York, Macmillan, 1959, pp. 40-41.

domanda « Credete in Dio? », 96% hanno risposto di sì, 1% di no e 3% non si sono pronunciati. Interrogati sulla migliore prova in favore dell'esistenza di Dio, gli stessi individui hanno dato, in ordine decrescente di frequenza, i seguenti argomenti:

— l'ordine e la bellezza del mondo attorno a noi;
— ci deve essere un creatore per spiegare l'origine dell'uomo e del mondo;
— la Bibbia (o la Chiesa) prova l'esistenza di Dio;
— esperienze della mia vita mi fanno credere in Dio;
— credere in Dio mi conforta.[229]

I cambiamenti nelle credenze religiose seguono le stesse tendenze di quelli 421
nei valori morali in generale. Come risultato della maturazione intellettuale, le credenze divengono meno letterali, più astratte: Dio viene meno rappresentato sotto apparenze antropomorfiche, l'adolescente diventa capace d'una più profonda comprensione religiosa. Le trasformazioni nella struttura della personalità, nel senso di una indipendenza dai genitori, in connessione con lo sviluppo intellettuale, spiegano che le ragioni della stessa fede possano cambiare: la religione non viene più semplicemente accettata perchè trasmessa dai genitori, ma per motivi più personali. Anche lo sviluppo emotivo dell'adolescente influisce sul suo sviluppo religioso e questo soprattutto attraverso le cariche emotive che possono provocare i conflitti tra idee religioso-morali e la condotta attuale, particolarmente nel campo sessuale. La religione può concorrere ad alleviare e a risolvere questi problemi emotivi dell'adolescente « presentando una visione totale della realtà, del senso della vita, in cui prendono la loro giusta proporzione e si sdrammatizzano anche le vicende dolorose e conturbanti; rinforzando le motivazioni alla resistenza e la certezza nella vittoria, col mantenere la coscienza aperta e attenta alla Presenza divina, coadiuvante e perdonante; offrendo dei mezzi religiosi potenti (anche dal punto di vista psicologico) per corroborare, confortare, calmare l'anima del giovane: preghiera, sacramenti, liturgia comunitaria ».[230] Clark, un protestante, indica la confessione come una delle ragioni probabili per cui si trova tra i cattolici la più alta proporzione di giovani soddisfatti della loro religione: « Esercizi religiosi carichi di emotività sono a volte efficaci, ma abitualmente solo in modo temporaneo, mentre la pratica cattolica della confessione senza alcun dubbio è efficacissima nell'aiutare certi giovani a mantenere l'equilibrio, specialmente se hanno un saggio confessore ».[231] Di fatto nell'inchiesta di Fleege su 2.000 adolescenti cattolici americani, 87% affermano che vanno volentieri a confessarsi, 72,3% ci vanno di propria iniziativa e 88% trovano che la confessione li aiuta a risol-

---

229 Cfr. JERSILD, *op. cit.*, p. 332.

230 P. G. GRASSO, in *Educare II*, Roma, PAS, 1960, p. 161.

231 *The Psychology of Religion*, New York, Macmillan, 1958, p. 117.

vere i loro problemi personali.[232] Sviluppo religioso e sviluppo morale sono così intimamente legati. La religione può offrire « un sistema dottrinale che dà un fondamento solido e trascendente alla norma morale, ancorandola a Dio e rafforzando con tutta una serie di motivazioni religiose (volontà e amor di Dio, « salvezza » o « perdizione » eterna, corresponsabilità per la costruzione del Regno di Dio, ecc.).[233] D'altra parte i cedimenti, provocando un senso di colpa talvolta acuto, possono spingere a una pratica più intensa e personale della religione, o, al contrario, all'abbandono della religione sentita come barriera alla libera espressione degli istinti.

422 C'è però un altro fattore del quale non si tiene abbastanza conto quando si tenta di capire lo sviluppo religioso dell'adolescente, e cioè il peso di tutto il passato, influssi ereditari e ambientali, cristallizzati nella personalità attuale dell'adolescente. Roberts[234] ha tentato di cogliere l'influsso sullo sviluppo religioso delle condizioni nelle quali vive il ragazzo, soprattutto quando il comportamento dei genitori contraddice la dottrina religiosa che essi professano. Se i genitori, ad es., predicano una religione di amore, ma mancano di affetto per il loro fanciullo, l'istruzione religiosa può ottenere l'effetto opposto a quello inteso; e più alti saranno gli ideali professati, più profondo si rivelerà nel fanciullo il senso di fallimento. La reazione durante l'adolescenza e l'età adulta a queste situazioni di contrasto può essere un'accettazione formale degli ideali e delle convinzioni religiose in uno sforzo disperato per convincersi che l'universo è sicuro e la vita interessante malgrado le penose esperienze incontrate. Mantenere almeno una parvenza di fede diventa un mezzo per fuggire una realtà frustrante — ma tale religione certo non è allegra. Un'altra soluzione allo stesso problema sarà di rigettare, in modo cinico, ogni credenza e pratica religiosa. Invece, aggiunge Roberts, il fanciullo che è cresciuto in una famiglia dove insegnamento religioso e atteggiamenti educativi sono coerenti, assimila progressivamente le convinzioni religiose che diventano parte integrante della sua vita.

423 Si dice spesso, seguendo Starbuck,[235] discepolo di St. Hall, che l'adolescenza è un periodo di crisi, di risveglio religioso. Ma un esame attento delle diverse ricerche in questo campo non impone la nozione di crisi, nè di risveglio, tutti concetti familiari alla scuola di St. Hall, ma che sembrano ormai superati come le altre interpretazioni di questo pioniere. L'opinione prevalente all'inizio di questo secolo attribuiva questo « risveglio » alla pubertà fisiologica. Ma, già nel 1928, Hollingworth mostrava che questo fenomeno doveva provenire dalla maturazione intellettuale più che dalla maturazione fisiologica. Quest'autore trovava che l'età media di questo maggior interesse religioso era,

---

232 *Op. cit.*, pp. 155-157.
233 GRASSO, *op. cit.*, p. 162.
234 *Psychotherapy and a Christian View of Man*, New York, Scribner, 1950.
235 *The Psychology of Religion*, New York, Scribner, 1912[3].

al tempo della sua ricerca, 12 anni e non più 16 anni come prima. D'altra parte, Hollingworth incontrava lo stesso interesse in ragazzi di 8 anni, ma dotati di un'età mentale di 12 anni.[236]

Non si nega naturalmente che si possano incontrare in certi adolescenti « crisi », « risvegli », « conversioni religiose », ma questo non autorizza a parlare dell'adolescenza come dell'età della crisi religiosa. Di fatto numerose ricerche hanno rilevato che queste esperienze cariche di intensa emotività sono legate a situazioni peculiari. Clark [237] trova che queste crisi sono più frequenti nella gente che vive nelle zone rurali e nelle chiese dove predomina una teologia di tipo pietista. Conklin incontra inoltre crisi più frequenti tra i protestanti che tra i cattolici e imputa questo fenomeno sia alle concezioni peculiari di certe sette protestanti riguardanti l'inferno, la dannazione, la depravazione dei bimbi, la severità di Dio, ecc., sia al modo di educare, dove la religione è separata dalla vita e dove il dubbio e lo scetticismo sono incoraggiati.[238]
Questa è anche la spiegazione del fatto che i dubbi, nei quali certi Autori ve- 424
dono la *caratteristica* della religiosità adolescenziale, si presentano con frequenze molto diverse nei protestanti e nei cattolici. Se Clark [239] può citare uno studio inedito che riporta 65% di gente che ha dubitato della religione, in un gruppo di 50 donne, Fleege da parte sua [240] trova che il 60% dei 2.000 studenti cattolici della sua inchiesta non hanno mai avuto dubbi a proposito della religione e il 10,7% soltanto dichiara d'averne frequentemente.

Cosa si può ritenere di questi studi sul dubbio religioso durante l'adolescenza? Prima di tutto che non è *la caratteristica* della religiosità adolescenziale ma semplicemente che nell'adolescenza, in seguito alla maturazione intellettuale e alla riorganizzazione della personalità in una prospettiva più autonoma, la proporzione dei dubbi religiosi può aumentare. D'altra parte le manifestazioni svariatissime di questi dubbi raccomandano un'estrema prudenza prima di interpretarli, perchè le ricerche danno spesso risultati divergenti quando non addirittura contraddittori. Ad esempio, Starbuck trova che 53% delle ragazze e 79% dei ragazzi hanno avuto dubbi sulla religione e che le ragazze li hanno avuti prima; attribuisce questo fatto alla maturazione più precoce delle ragazze.[241] In una ricerca più recente Grasso trova anch'egli un anticipo per i dubbi nelle ragazze, ma esita nell'accettare la connessione di questo fenomeno con una maturazione più precoce; constata tuttavia una « lieve superiorità delle ragazze sui ragazzi nella percentuale totale relativa dei dubbi, il che farebbe supporre che esse sono leggermente più soggette al dubbio e

---

236 *The Adolescent Child,* in C. MURCHISON (ed.), *A Handbook of Child Psychology,* Worcester, Clark University Press, 1933.

237 *The Psychology of Religious Awakening,* New York, Macmillan, 1929.

238 *Principles of Adolescent Psychology,* New York, Holt, 1935.

239 *The Psychology of Religion,* p. 138.

240 *Op. cit.,* p. 154.

241 *Op. cit.,* cap. 14 e 18.

alle crisi religiose ».[242] Garrison, da parte sua, afferma che « la ribellione delle ragazze alle credenze accettate ha luogo più tardi di quella dei ragazzi e con minor frequenza ».[243]

Queste divergenze notevoli, come quelle già notate a proposito di gruppi religiosi diversi, ci fa intravvedere che sotto il termine « dubbio religioso » si nasconde una realtà psicologica molto complessa che si lascia difficilmente cogliere da un semplice questionario. Il dubbio ha un carattere del tutto diverso quando è reale o quando è semplicemente metodologico, quando intacca il cuore della fede o quando è puramente periferico. Si diversifica pure secondo le cause svariatissime alle quali è dovuto: mancanza di formazione religiosa adeguata, (che farà vedere contraddizioni tra verità religiose e verità scientifiche o che impedisce di accettare certi dommi come l'eternità dell'inferno); « razionalizzazione » per i cedimenti morali (viene negato il Dio, custode della morale); diverse reazioni inconscie contro i genitori e gli adulti (i dubbi diventano un mezzo per ribellarsi ai genitori che professano quella religione); diversi fattori ambientali di un mondo pagano e immorale in molte delle sue manifestazioni.

Il dubbio religioso può quindi avere significati diversissimi. Può essere un mezzo sleale per fuggire la verità come può essere una ricerca sincera della verità. Può essere, secondo i casi, l'indice di uno sviluppo religioso sano o malsano. Può manifestare la capacità ormai offerta all'adolescente di conquistarsi una religione personale, ma non può assolutamente essere considerato come una tappa *necessaria* per tutti verso la maturità religiosa. La stessa assenza di dubbi va anche giudicata secondo i casi. Sembra però che uno sviluppo religioso armonioso, che risulti cioè da uno sviluppo generale sano in condizioni ambientali favorevoli, non richieda nè dubbi nè capovolgimenti qualsiasi. La crisi è come la febbre, una semplice segnalazione del fatto che tale individuo tenta di superare una difficoltà. Ed è così « che molti giovani cattolici superano la prova adolescenziale senza rendersi conto che i loro valori religiosi talvolta furono in pericolo: essi non ricordano un'esperienza religiosa particolare, definita, identificabile, nè un fenomeno come una conversione, nè dubbi, nè scrupoli ».[244] Lo sviluppo avviene in modo regolare, progressivo, armonioso come la lenta ma sicura maturazione di un frutto su un albero sano, in una stagione propizia.

425 Al termine di questa trattazione sullo sviluppo religioso dobbiamo riconoscere che le nostre conoscenze in materia sono ancora molto frammentarie e che mancano soprattutto ricerche longitudinali, serie, su questi problemi. Bisognerebbe poter distinguere vari tipi di sviluppo religioso. Certi tentativi

---

[242] *Gioventù di metà secolo,* Roma, Ave, 1954, pp. 169-170.

[243] *Psychology of Adolescence,* Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1956, p. 176.

[244] A. A. SCHNEIDERS, *The Psychology of Adolescence,* Milwaukee, Bruce, 1951, p. 375 (traduz. Torino, SEI, 1958, pp. 275-276).

sono stati compiuti come quello di Guittard [245] che distingue cinque tipi di « spirito religioso »: i ferventi, i divisi, i tradizionalisti, gli indifferenti e gli areligiosi. Altri autori, come K. Gergensohn [246] e W. Gruehn,[247] si sono anche provati a delineare una tipologia religiosa, ma tutti questi lavori mancano ancora di una base sperimentale soddisfacente perchè ci si possa fidare.

Oggigiorno vengono spesso messi in risalto gli elementi comuni che si 426
trovano tra un orientamento religioso autentico verso la vita e gli aspetti che la psicologia trova necessari per uno sviluppo sano della personalità.[248] Tra questi elementi comuni, Jersild [249] cita: il posto centrale che viene dato all'amore; l'importanza riconosciuta alla « vita interiore » più che al conformismo esterno; l'esigenza di un atteggiamento di umiltà rettamente inteso; l'accettazione della lotta e della sofferenza e di un sano senso di colpa. Come scrive Carter, « gli psicologi stanno oggi arrivando a molte verità che da secoli ci sono note per opera divina ».[250] Non c'è quindi da stupirsi se maturità psichica e maturità religiosa (in senso psicologico) sono intimamente unite.

Però, se l'adolescenza è il tempo nel quale si offre all'individuo la possibilità di giungere ad un atteggiamento religioso più personale e più maturo, si deve ricordare che questo livello non viene raggiunto senza lo sforzo personale dell'individuo a cui è affidato il compito di crescere e senza le pressioni, l'aiuto dell'ambiente. Non tutti gli adolescenti progrediscono molto nelle loro conoscenze religiose [251] e la maggior parte degli individui non raggiunge mai la maturità religiosa ma rimane fissata a livelli inferiori (infantili e adolescenziali) dello sviluppo. « Una persona di venti, trenta o anche settant'anni di età non ha necessariamente una personalità adulta. Infatti, l'età cronologica è comparativamente una povera misura della maturità mentale ed emotiva come della maturità religiosa. Emergendo dalla fanciullezza uno abbandona l'egocentrismo del suo pensiero e del suo sentimento solo perchè costretto, ma abitualmente le pressioni ambientali non forzano ad una maturità religiosa così inesorabilmente come per le altre forme di maturità, perchè la religione viene ordinariamente considerata come un affare personale e così, per quanto gli altri se ne occupino, può facilmente rimanere egocentrica, magica e rispondente ai propri desideri. Quindi, non troviamo, probabilmente, in nessun altro settore

---

245 *L'évolution religieuse des adolescents*, Paris, Spes, 1953.

246 *Der seelische Aufbau des religiösen Erlebens, Guterloh*, Bertelmann, 1930².

247 *Die Frömmigkeit der Gegenwart*, Münster, Aschendorffscher Verlag, 1956.

248 Cfr. G. LUTTE, « *Counseling* » *e Religione*, in « Orientamenti Pedagogici », 1960 (7), pp. 583-586; ROBERTS, *op. cit.*; E. FROMM, *Man for Himself*, New York, Rinehart, 1947; K. HORNEY, *Neurosis and Human Growth*, New York, Norton, 1950; G. E. CARTER, *La psicologia e la croce*, Torino, SEI, 1961.

249 *Op. cit.*, p. 347.

250 *Op. cit.*, p. 162.

251 Ad es., DIMOCK (*Op. cit.*, p. 162) riferisce che dai 13 ai 16 anni non c'è, secondo la sua ricerca, nessun progresso nel pensiero religioso: le idee su Dio, la preghiera ecc., sono le stesse a 13 e a 16 anni.

della personalità tanti residui infantili quanto negli atteggiamenti religiosi degli adulti ».[252]

427 Vari autori hanno anche cercato di descrivere, *da un punto di vista psicologico,* il termine ultimo, ideale, di maturità religiosa.[253] Ci accontenteremo qui di presentare nelle sue grandi linee la concezione psicologica della maturità religiosa secondo G. W. Allport.[254]

Secondo quest'Autore un sentimento religioso maturo presenta i seguenti caratteri:

1) è ben differenziato;
2) ha un'autonomia e una centralità nella motivazione umana;
3) produce una coerente condotta morale;
4) ha un carattere comprensivo;
5) ha un carattere di integralità;
6) è di natura euristica.

È ben differenziato nel senso che si distingue per la sua ricchezza, comprensività e organicità. Non è solo un vago sentimento generale verso il divino, ma è una presa di posizione di tutta la personalità, che investe coerentemente tutti gli aspetti della vita e della realtà: morale, sociale, politica, culturale.

Questo sentimento ha un'autonomia e una centralità nella motivazione umana. La religiosità immatura, sia infantile che adulta, si fonda su preoccupazioni magiche, egoistiche ed edonistiche, è ancora infantilmente legata ai « desideri del corpo », agli impulsi primordiali di paura, di piacere, di fuga dal dolore, ecc. La religiosità matura s'è resa invece indipendente dai motivi organici: è centrata non sul soggetto, ma sull'oggetto di valore (Dio, il mondo soprannaturale, la comunità religiosa). Di conseguenza la persona viene pervasa totalmente dall'influsso religioso: tutta la condotta e la motivazione si organizzano attorno al nucleo religioso della personalità.

Un altro segno di maturità religiosa è la coerenza della vita morale, il tentativo costante e la riuscita abituale di conformarsi continuamente alla volontà di Dio.

La religiosità matura offre inoltre a chi la vive una visione unitaria del mondo e della vita, e porta ordine in tutti gli elementi psichici (idee, emozioni, valori, tendenze) che sono interessati a quella presa di posizione di fronte alla realtà totale.

Essa ha anche un carattere d'integralità nel senso che è armoniosamente organata con tutti gli altri valori, con la mentalità moderna, con la realtà del mondo *attuale,* basata sulla scienza, sulla tecnologia.

---

252 G. W. ALLPORT, *op. cit.,* p. 52.

253 W. H. CLARK, *op. cit.,* pp. 240 ss.; P. G. GRASSO, *Educare II,* pp. 173 ss.; H. N. WIEMAN and R. W. WIEMAN, *Normative Psychology of Religion,* New York, Crowell, 1955, pp. 376 ss.; E. FROMM, *Psychoanalysis and Religion,* New Haven, Yale University, 1950.

254 *Op. cit.,* pp. 52 ss.

Infine Allport caratterizza la maturità religiosa dicendo che è di natura euristica...: senza ritenere il senso meno ortodosso per noi che l'Autore dà a questo carattere, si può concordare con lui nel ritenere proprio della maturità religiosa il carattere di fiducia, unito a un senso realistico del rischio e a un incessante sforzo di ricerca e di perfezionamento. L'ottimismo che distingue abitualmente la personalità religiosamente matura non è negazione dell'« angoscia esistenziale » ma è espressione di una speranza fondata su Dio, che è Amore.

La persona matura, in tutti gli aspetti della sua personalità, continua a crescere, a tendere verso altre mete di sviluppo. L'evoluzione psichica si estende per tutto il tempo della vita dell'uomo.

7. LO SVILUPPO SOTTO L'ASPETTO VOCAZIONALE

La scelta e la fissazione in uno stato di vita, in una professione, è un pro- 428
cesso assai complesso, che può iniziare già nell'infanzia, e che, attraverso l'adolescenza, si prolunga nell'età adulta. È tutta la personalità, nei suoi rapporti con l'ambiente, che è interessata in questo sviluppo, perciò non bisognerà meravigliarsi che le risposte della psicologia a questo riguardo non siano ancora nè complete nè definitive.

Ci accontenteremo d'esporre rapidamente qualche aspetto della scelta vocazionale nel suo sviluppo, scelta che riveste un'importanza eccezionale durante l'adolescenza.[255]

Secondo Ginzberg [256] nel processo della scelta vocazionale ci sarebbero tre periodi: il primo (fino agli 11 anni), sarebbe caratterizzato da scelte immaginarie; il secondo (fino ai 17 anni) vedrebbe dei tentativi di scelta, mentre nel terzo periodo la scelta si farebbe in maniera realista.

Super [257] dal canto suo, sviluppa una teoria di questo processo evolutivo in relazione all'idea che l'individuo si fa di se stesso. Scegliere una professione infatti è un mezzo di concretizzare il « self-concept ». Il comportamento vocazionale (scelta ed adattamento ad una professione) è un aspetto del comportamento totale, ed ha delle caratteristiche diverse nei diversi stadi della vita.

Numerosi sono i fattori che condizionano la scelta della professione; non ci è perciò possibile analizzarli, e neppure scoprirli tutti con certezza assoluta. È ancor meno possibile dire quale più degli altri fa sentire il suo peso sulla decisione: questo può variare da individuo ad individuo. Notiamo soltanto che non ci si può fidare, in modo assoluto, della testimonianza soggettiva: è facile

---

255 Si troverà una più ampia trattazione del problema in « Educare », vol. I, 1962, pp. 563-583.

256 E coll., *Occupational Choice, an Approach to a General Theory,* New York, Columbia University Press, 1951.

257 *The Psychology of Careers,* New York, Harper, 1957.

ingannarsi sui motivi profondi che spingono a scegliere tale o tal altro stato di vita.

Potremmo distinguere, tra i fattori condizionanti la scelta della professione, quelli ambientali e quelli personali. Tra i primi, il più importante è senza dubbio la *famiglia,* la cui influenza è, per gran parte, incontrollabile. È infatti con tutta la sua personalità che l'adolescente sceglie il suo mestiere, e la sua personalità è, per buona parte, il risultato dell'influsso familiare. Si può tuttavia osservare l'influsso del livello socio-economico della famiglia sugli ideali proposti, sulle possibilità di studi e gli incoraggiamenti prodigati. L'occupazione del padre incide anch'essa sulla scelta del figlio sia in senso positivo che nel determinare una direzione perfettamente opposta, creando nel figlio una vera ostilità riguardo al mestiere del padre.

Un influsso esercitano pure i gruppi di amici e società (scuola, chiesa) che il ragazzo frequenta e così il mercato del lavoro, che, non considerato, per la maggior parte del tempo, nei sogni degli adolescenti, s'impone ineluttabilmente, quando si tratta di prendere una decisione pratica.

429 L'intera personalità s'esprime nella scelta della professione. Alcune ricerche hanno dimostrato che esiste una relazione tra gli interessi, i tratti della personalità, i valori e certe occupazioni; ma studi del genere non sono facili, sia perchè una professione può essere ricercata per motivi diversi, sia perchè una stessa motivazione può venir soddisfatta da differenti professioni.

Molti Autori hanno sottolineato la parte delle tendenze profonde del soggetto nel suo comportamento vocazionale, specialmente il bisogno d'affermarsi, che si esprime nel desiderio di prestigio. Mentre i fanciulli sognano mestieri che permetteranno loro di vivere meravigliose avventure, e si vedono volentieri cow-boy, aviatori o esploratori, l'adolescente pensa piuttosto a professioni che gli garantiscono un prestigio sociale. Così in un'inchiesta effettuata nel 1952 da Origlia su 133 allievi delle scuole medie di Milano, alla domanda « preferiresti essere famoso e povero o ignorato e ricco? » il 70% rispose che preferiva la notorietà, anche se ad essa è collegato uno stato di povertà.[258] Molte ricerche mostrano egualmente che i figli sognano un mestiere superiore a quello dei loro genitori.

I valori accettati dalla personalità hanno essi pure la parte loro nel plasmare lo sviluppo vocazionale. Diversi valori possono essere ricercati: il servire Dio, il prossimo, l'indipendenza, la sicurezza, ecc. Talvolta l'individuo presta maggior interesse alle soddisfazioni che derivano dal lavoro e in particolare dal guadagno, che non alle soddisfazioni intrinseche al lavoro stesso.

Un altro elemento che Overstreet sottolinea con ragione [259] è la capacità di poter rinunciare ad una soddisfazione presente per ottenere un bene ulteriore; questo si riflette sull'orientamento a riguardo del presente e dell'avvenire.

---

[258] *Op. cit.*, p. 215.

[259] In JERSILD, *op. cit.*, pp. 321 ss.

Non è necessario sottolineare la parte che l'intelligenza e le attitudini possono avere nella scelta d'un mestiere.

Il problema dell'influsso degli interessi sullo sviluppo vocazionale ha par- 430
ticolarmente occupato l'attenzione degli psicologi. La sua importanza nella scelta del mestiere è, infatti, evidente. Si sono stabiliti degli inventari per misurare questi interessi, e si è potuto delimitare sulla base dei gruppi d'interesse così misurati, delle classi di professioni. Per la pratica sarebbe assai interessante sapere a quale età questi interessi sono sufficientemente cristallizzati per permettere un orientamento che corrisponda alla personalità del soggetto. Sembra tuttavia che non si possano dare norme generali; tale età può variare, ed in misura considerevole, da individuo ad individuo.[260]

Nell'infanzia già si manifestano questi interessi per la vocazione futura; la maggior parte delle volte, ma non sempre, questi interessi che si sviluppano sul piano immaginario, non si rintracciano nella situazione della vita ulteriore.

Al livello della scuola secondaria la maggior parte degli adolescenti hanno una preferenza professionale. I risultati di ricerche a questo riguardo non sono concordi: alcuni non incontrano che il 3% d'indecisi, mentre altri ne contano il 26 e perfino il 51%, ma considerando l'insieme dei risultati, si può accettare l'affermazione del Fauville, secondo cui « al momento della pubertà circa i 9/10 dei ragazzi e delle ragazze hanno una certa idea circa la loro futura professione ».[261]

Ma qual è la costanza di questo interesse? Strong, dopo aver analizzato gli interessi di 2.000 uomini dai 20 ai 60 anni giunse alla conclusione che a 25 anni gli interessi sono già abbastanza ben cristallizzati.

Tuttavia, esaminando le ultime ricerche a questo riguardo, Overstreet conclude in questo modo: « in breve, sembra che interessi del tipo di quelli misurati dai tests standardizzati tendano a restare relativamente stabili dalla metà del periodo dell'adolescenza... Molti dei più giovani possono trar profitto da un indirizzo vocazionale già a metà dell'adolescenza, benchè una scelta vocazionale definitiva non debba essere fatta così presto. A questo stadio molti giovani possono scegliere larghe aree vocazionali secondo il loro nuovo modo di vedere, ed incominciare ad eliminare altre aree vocazionali ».[262]

Ci si potrebbe chiedere se la professione sognata dagli adolescenti sia la 431
più conveniente per loro, quella che potranno seguire ed in cui saranno felici.

L'insieme delle ricerche a questo riguardo mostra che le scelte precise generalmente non sono molto realistiche, sia perchè gli adolescenti non conoscono davvero il mestiere che desiderano, sia perchè questo mestiere non corrisponde alla loro personalità, ai loro talenti, al loro livello intellettuale, sia perchè una

---

260 G. LUTTE, *Sono maturi per una scelta scolastica i ragazzi di terza media?*, in « Orientamenti Pedagogici », 1961 (8), pp. 529-536; D. E. SUPER and P. L. OVERSTREET, *The Vocational Maturity of Ninth Grade Boys*, New York, Columbia University, 1960.

261 *Op. cit.*, p. 154.

262 In JERSILD, *op. cit.*, p. 318.

caratteristica fisica o mentale impedisce loro l'accesso a quella professione, sia infine, perchè il mercato del lavoro non ammette la speranza di far carriera in tale stato di vita. Questa mancanza di realismo si presenta diversamente graduata e sviluppata.

L'importanza primordiale per il soggetto d'essere ben adattato alla sua professione, la complessità dei fattori dei quali bisogna tener conto, in questo adattamento (personalità, interessi, attitudini del soggetto e situazione del mercato di lavoro), l'incapacità tanto frequente presso gli adolescenti di fare una scelta indovinata, ed infine la divisione e specializzazione crescente delle professioni (un censimento effettuato negli Stati Uniti ha catalogato più di 20.000 professioni differenti), tutto questo mette in evidenza la *necessità* di un orientamento vocazionale serio per la maggior parte degli adolescenti.

CONCLUSIONE

432 Lo sviluppo umano è caratterizzato da un incessante superamento di se stesso, da una ricerca senza fine di un equilibrio mai raggiunto: superamento e ricerca che sono il compito dell'uomo durante tutta la sua vita.

L'età evolutiva è l'età di tutta la vita dell'uomo.

Se dalla concezione alla morte un dato potenziale d'energia s'esaurisce irreversibilmente, questa energia ne alimenta un'altra, la cui curva è inversa e permette all'individuo di aumentare la propria attività, di allargare la morsa dell'ambiente, di approfondire la coscienza di se stesso, di determinare da sè il tipo di relazione con la situazione nella quale si trova, di prendere sempre più la responsabilità del suo sviluppo.[263]

In questa evoluzione continua le età dell'infanzia, della fanciullezza e dell'adolescenza rivestono eccezionale importanza, perchè è il tempo necessario per raggiungere il livello adulto. E la durata di questo tempo di preparazione è proporzionale alla complessità di tale livello. Il periodo della crescita è comparativamente più esteso per l'uomo che per gli animali, più esteso per l'uomo civilizzato che per l'uomo primitivo. Mentre il piccolo dell'animale si adatta rapidamente alle situazioni del mondo fisico, il bambino resta dei mesi e degli anni dipendente dagli altri. Ma questa inferiorità dell'uomo di fronte all'animale, che esige da lui un apprendimento più considerevole, lo libera nello stesso tempo dalle forme istintive del comportamento e lo rende malleabile all'influsso educatore dell'ambiente sociale nel quale è immerso. La psicologia evolutiva tenta di comprendere questo sviluppo e anche se i risultati finora acquisiti

---

[263] Cfr. R. TROIS-FONTAINES, *Le sens de la destinée humaine,* in « La Revue Nouvelle », 1959 (19), pp. 253-263.

sono ancora frammentari e provvisori, essa permette già un accostamento più esatto al mistero dell'uomo « essere in crescita ». Un'educazione degna di questo nome non può quindi permettersi d'ignorarla poichè questa conoscenza è una delle condizioni del successo e dell'efficacia della sua azione.

GUIDA BIBLIOGRAFICA [264]

1. *Sviluppo Fisico*

AMALDI PAOLO, *Dall'infanzia all'adolescenza,* Firenze, Vallecchi, 1953. Volume prezioso. In una prima parte tratta di anatomia, fisiologia, antropologia generale e particolare; in una seconda parte degli elementi di patologia nervosa e mentale dell'età evolutiva con particolare riguardo alle frenastenie. È consigliabile a tutti gli educatori. 433

COMOLLI E.-ORIGLIA D., *La pubertà,* Roma, Abruzzini, 1957. Nella prima parte D. Origlia descrive, con particolare riferimento all'Italia, lo sviluppo psichico durante questo periodo; la seconda parte che tratta della fisiopatologia della pubertà (auxologia normale e patologica) e delle relative incidenze psichiche è dovuta al medico E. Comolli.

DE TONI G., *L'accrescimento umano,* Brescia, La Scuola, 1954. L'A. può giustamente considerarsi un classico dell'auxologia, cui sta dedicando tutta la sua attività e il suo studio, sensibile ai problemi pedagogici dell'adolescente e del bambino.

MARAÑON G. P., *La crescita e i suoi disturbi,* Roma, Universo, 1958. L'A., già famoso come medico nelle università di Madrid e Buenos Aires, dà un felice e aggiornato compendio di quanto la scienza medica ha saputo dire su un argomento tanto delicato.

2. *Sviluppo Psichico*

AUSUBEL D. P., *Theory and Problems of Child Development,* New York, Grune and Stratton, 1958; *Theory and Problems of Adolescent Development,* New York, Grune and Stratton, 1954. Ripensamento originale e profondo dello sviluppo nella fanciullezza e nell'adolescenza in base alle ricerche moderne. L'A. mette bene in risalto le deficienze di certe psicologie behavioristiche che, prescindendo dallo studio di alcuni aspetti superiori del comportamento umano, si condannano a non poter capire questo comportamento.

ALLPORT G. W., *Becoming,* New York, Yale University Press, 1955. Considerazioni di notevole interesse sulla formazione della personalità. L'A. fa vedere l'importanza dei valori morali e religiosi nella personalità.

---

[264] Scopo di questa breve *Guida bibliografica* è di indicare qualche libro utile per un primo approfondimento della psicologia evolutiva.

Abbiamo deliberatamente lasciato da parte i libri che si fondano su una psicologia di tipo *intuitivo* come quelli di Rimaud, Jacquin ecc., che possono tuttavia essere utili per la pratica. Per le questioni speciali, si troverà nelle note, una più ampia bibliografia.

CARMICHAEL L. (ed.), *Manual of Child Psychology,* New York, Wiley, 1954 (2. ed.). Traduzione francese della prima edizione: *Manuel de psychologie de l'enfant,* 3 voll., Parigi, PUF, 1952. Quest'opera che può essere considerata come una « somma » di psicologia del fanciullo, è un manuale di livello superiore destinato agli specialisti di psicologia. Presenta, nella prima edizione, 19 studi di specialisti di fama, docenti in diverse università americane. La seconda edizione, oltre a un aggiornamento della bibliografia, presenta alcuni studi originali tra i quali uno di Horrocks sulla adolescenza. La serietà dei lavori, l'ampiezza della bibliografia fanno di questo manuale uno strumento indispensabile per gli psicologi della fanciullezza e dell'adolescenza. L'edizione francese corregge, almeno per la bibliografia, l'unilateralità dell'originale che si limita agli studi di lingua inglese. D'altra parte le interpretazioni behavioristiche di parecchi AA. devono essere valutate nella loro giusta luce.

CLARK W. H., *The Psychology of Religion,* New York, Macmillan, 1958. In questo trattato sistematico e discutibile, per alcuni aspetti, una parte notevole è consacrata allo sviluppo religioso.

DEBESSE M., *La crise d'originalité juvenile,* Paris, Alcan, 1936. *L'adolescence,* Paris, PUF, 1959. Questi libri di Debesse metteranno il lettore a contatto con la psicologia europea, più intuitiva, più qualitativa, più pronta a lasciarsi andare alla teorizzazione, che non la psicologia americana, con il vantaggio però di evitare dei semplicismi infantili.

FAUVILLE A., *Eléments de psychologie de l'enfant,* Louvain, Nauwelaerts, 1948. Riassunto chiaro, di tendenza americana, di diverse ricerche sullo sviluppo nella fanciullezza e nell'adolescenza. Il libro è caratterizzato dalla preoccupazione di non avventurarsi oltre ciò che è stato stabilito scientificamente.

FLEMING C. M., *Adolescence, its Social Psychology,* London, Routledge and Kegan, 1949. Panorama delle ricerche inglesi e americane sull'adolescenza. Si distingue per l'insistenza nell'interpretare l'adolescenza come fenomeno sociale.

GEMELLI A., *Psicologia dell'età evolutiva,* Milano, Giuffrè, 1956. Secondo l'A. lo scopo di questo libro è di esporre le sue idee personali su varie questioni di psicologia genetica. Il libro, superato su molti punti, merita ancora di essere letto perchè obbliga ad una riflessione feconda su diversi argomenti.

GESELL A. e vari collaboratori, *Il bambino nella civiltà d'oggi,* Milano, Bompiani, 1956; *Il fanciullo dai cinque ai dieci anni,* ivi, 1950; *Youth, the years from ten to sixteen,* New York, Harper, 1956 (traduzione francese, Parigi, PUF, 1959). In questi tre libri l'A. che si fonda su osservazioni e ricerche accurate, descrive lo sviluppo del comportamento umano, anno per anno, dalla nascita a sedici anni. Si ammette più facilmente la validità di queste ricerche per i primi anni di vita, ma il metodo usato dall'A., il campione delle sue ricerche, e il suo modo di interpretare lo sviluppo — che secondo lui è dovuto soprattutto alla maturazione — non riscuotono il consenso di molti psicologi per gli anni ulteriori.

GRASSO P. G., *Gioventù di metà secolo,* Roma, Ave, 1954. Il volume rende pubblici i risultati di una inchiesta metodologicamente ben condotta sugli orientamenti morali e civili di 2000 studenti italiani. Strumento prezioso per l'Italia perchè presenta dei fatti là dove i libri di altre nazioni permettono solo congetture per la nostra gioventù.

HOLLINGSHEAD A. B., *Elmtown's Youth,* New York, Wiley, 1949. L'A. che ha studiato scientificamente l'influsso della classe sociale sulla condotta di 735 adolescenti di una città americana sostiene che l'origine sociale influisce sul comportamento dell'adolescente nella scuola, nelle relazioni tra adolescenti, nella pratica della religione e nella scelta della Chiesa, nei divertimenti e nel lavoro. Anche se l'autore esagera l'importanza di questo fattore sociale, tenerne conto aiuterà a capire gli adolescenti.

INHELDER B. e PIAGET J., *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent,* Paris, PUF, 1955. Questa ricerca sullo sviluppo intellettuale dell'adolescente mette in risalto l'importanza del fattore razionale nel fenomeno della adolescenza.

JERSILD A. T., *Psicologia del bambino,* Torino, S.E.I., 1960. *The Psychology of Adolescence,* New York, Macmillan, 1957. Descrizione comprensiva, aperta, preoccupata di tener conto di tutto l'umano nell'uomo. L'A. insiste sugli aspetti interiori dello sviluppo, particolarmente sulla genesi dell'idea di se stesso. Tra i migliori libri che si possano raccomandare agli educatori.

MICHAUD E., *Essai sur l'organisation de la connaisance entre 10 et 14 ans,* Paris, Vrin, 1949. Ricerca sperimentale che mostra il cammino progressivo del pensiero verso la razionalità e la oggettività.

MUSSEN P. H., *Handbook of research Methods in Child Development,* New York, Wiley, 1960. Presentazione di 22 studi sui metodi di ricerca per la psicologia evolutiva.

OSTERRIETH P., *Introduction à la Psychologie de l'enfant,* Paris, PUF, 1957. Introduzione limpida alla psicologia del fanciullo. Quest'opera, che si indirizza agli educatori, lascia purtroppo da parte la considerazione dei valori religiosi.

PIAGET J., *La psychologie de l'intelligence,* Paris, Colin, 1947. Questo libro, di non facile lettura, dà una sintesi della maggior parte delle ricerche che l'autore ha consacrato allo sviluppo intellettuale. Si potranno trovare le indicazioni bibliografiche sulle altre opere numerose e importanti che ha scritto Piaget.

SCHNEIDERS A. A., *Psicologia dell'adolescenza,* Torino, S.E.I., 1958. Questo libro, uno dei migliori della produzione americana, è caratterizzato dall'importanza che l'A. attribuisce ai fattori dinamici dello sviluppo e dà una giusta valutazione del fattore razionale e degli aspetti morali e religiosi del comportamento. Si nota anche la cura sistematica dell'A. e la sollecitudine nel definire i concetti di cui si serve.

SUPER D. E., *The Psychology of Careers,* New York, Harper, 1957. Il libro che tratta della psicologia delle carriere professionali presenta anche una visione interessante sullo sviluppo vocazionale.

WATSON R. I., *Psychology of the Child,* New York, Harper, 1959. L'A. tenta di fare la sintesi tra due tendenze assai forti della psicologia genetica odierna, la corrente behavioristica e la teoria neofreudiana.

Elementi di psicologia differenziale

di MANUEL M. GUTIERREZ

Introduzione

1. SVILUPPO STORICO E CONCETTO

Scopo della Psicologia differenziale è lo studio scientifico e oggettivo delle 434
differenze individuali nel comportamento; oppure, lo studio delle differenze esistenti tra gli individui dal punto di vista psicologico.

È ancora descrizione e tentativo d'interpretazione di fatti psicologici, e non applicazione di leggi psicologiche a campi distinti dell'attività umana. La Psicologia differenziale si diversifica dalla Psicologia generale in quanto non si interessa dei processi in se stessi, ma delle differenze tra di essi, oppure tra essi in differenti individui; e si distingue anche dalla Psicologia clinica (parte descrittiva, non applicativa) in quanto, se si interessa dell'individuo, lo fa sempre per studiarlo in rapporto agli altri o per analizzare le differenze tra le sue funzioni psichiche.

Da secoli, nella storia dell'umanità, fu segnalata l'esistenza di differenze tra individui e anche tra gruppi e gruppi; ma tutto si ridusse alla semplice constatazione del fatto e all'accettazione passiva delle sue conseguenze. Solo nel secolo scorso si iniziò uno studio sistematico di queste differenze. Progressi in altre scienze prepararono la nascita della Psicologia differenziale e condizionarono il suo sviluppo.

Tentativi di studi di psicologia differenziale, più o meno riusciti, ma quasi sempre con scarso fondamento scientifico, risultarono molte delle vecchie classificazioni caratterologiche, la grafologia, la frenologia, la fisiognomica.

Accanto a questi tentativi, i progressi nelle scienze connesse con la psicologia o sue ausiliarie, permisero un crescente sviluppo scientifico di questo settore. La biologia, l'antropologia, la sociologia, tra le scienze connesse, hanno allargato il campo e le possibilità delle ricerche in psicologia differenziale. La statistica e il metodo dei tests, d'altra parte, hanno contribuito al perfezionamento metodologico e con ciò, alla fondamentazione scientifica dei risultati.

435 Le principali tappe nella storia della psicologia differenziale possono essere segnate dalle seguenti date:

1869 – F. Galton pubblica « Hereditary Genius », in cui cerca di dimostrare l'ereditarietà di talenti specifici, attraverso il metodo delle genealogie. Nel 1882 crea un laboratorio antropometrico al South Kensington Museum di Londra, per scoprire il grado di somiglianza tra gli individui, attraverso numerose misure e prove di discriminazione sensoriale, capacità motoria e altri processi semplici. Nel 1883 pubblica una raccolta di dati, frutto delle sue numerose esperienze: *Inquiries into human Faculty,* London, Macmillan, 1883.

1890 – Cattell J.-McK. scrive un articolo: « Mental tests and Measurement », Mind, 1890, 15, 373-380, nel quale, per la prima volta nella letteratura psicologica, usa il termine « mental test » e presenta una serie di tests creati e applicati per l'esame del livello mentale. Condividendo le opinioni di Galton, Cattell valuta l'intelligenza attraverso prove di discriminazione sensoriale e di tempo di reazione.

1895 – A. Binet e V. Henri fanno una prima presentazione di problemi e di risultati di questo settore della psicologia, nel loro articolo « Psychologie individuelle » (Année Psychologique, 1895, 2, 411-465): « La psicologia individuale ha come scopo lo studio dei diversi processi psichici dell'uomo; l'attenzione si dirige alle differenze individuali di questi processi » (p. 411).

1900 – W. Stern pubblica la prima edizione della sua opera di Psicologia differenziale: *Über Psychologie der individuellen Differenzen,* Leipzig, Barth, 1900, che apparve in seguito nel 1911 e nel 1921, riveduta, con il titolo *Die differentielle Psychologie.*

1904 – C. Spearman pubblica l'articolo « General Intelligence objectively determined and measured » (American Journal of Psychology, 1904, 15, 201-293), introducendo l'analisi fattoriale nelle ricerche di psicologia differenziale e creando la teoria dei « due fattori ».

1905 – A. Binet e Th. Simon pubblicano la loro prima scala metrica d'intelligenza, con prove che cercano di cogliere funzioni più complesse: « Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux » (Année Psychologique, 1905, 11, 191-244).

436 Dalle due pubblicazioni citate di Binet e Henri e di Stern, sono nati i due nomi con cui generalmente viene conosciuta questa parte della Psicologia: *Psicologia individuale* e *Psicologia differenziale.* Delle due, noi preferiamo la seconda denominazione, sia per evitare confusioni con la Psicologia sociale o collettiva e con la Psicologia individuale di A. Adler, sia soprattutto perchè in questo settore l'accento viene messo in modo particolare sulle differenze, sul grado che esse raggiungono e sui fattori che le producono.

Seguendo lo schema di Binet e Henri, alla Psicologia differenziale apparterrebbero queste tre principali questioni:

1. Studio delle differenze individuali dei processi psichici, mettendo l'accento sui processi, senza studio speciale delle relazioni con gli individui che li presentano.

2. Studio delle differenze tra i processi di individui isolati o di gruppi di individui.
3. Studio dei rapporti esistenti tra i diversi processi psichici in uno stesso individuo.

Lo studio di questo ultimo punto è di massima importanza per tutto lo sviluppo della Psicologia differenziale. Sarebbe interminabile dover studiare tutti i processi di un individuo per poterlo conoscere e per poterlo confrontare con un altro. Non esistono forse dei processi più importanti, da cui dipendono gli altri? Conosciuti questi, si potrebbero dedurre le differenze negli altri processi, condizionati dai primi.

Una volta però conosciuti i diversi processi e le differenze che tra essi intercorrono nello stesso e in diversi individui, si pongono altri due problemi:

1. Qual è il grado delle differenze esistenti tra i processi e come si distribuiscono queste differenze?
2. Quali sono i fattori che conducono a queste differenze?

Ecco, dunque, che tutti i problemi prospettati possono raggrupparsi in questi tre settori, considerati da Stern nella prima parte della sua opera:

1. Natura ed estensione delle differenze nella vita psicologica degli individui e dei gruppi.
2. Fattori che determinano e influiscono in queste differenze.
3. Come si manifestano queste differenze.

La convenienza e l'utilità dello studio di queste differenze per l'educatore, 437
è quanto mai evidente. A una Psicologia differenziale devono corrispondere una Pedagogia e una Didattica differenziali. Se nei soggetti dell'educazione troviamo delle differenze, queste differenze esigeranno una metodologia adeguata, tanto nell'azione educativa in genere come nell'organizzare e nello svolgere l'insegnamento.

La conoscenza dei fattori che influiscono nella determinazione di tali differenze può dirci se queste sono dovute a elementi contingenti, come età, ambiente, ecc., o a una struttura costitutiva dell'individuo. Questi nuovi dati consiglieranno interventi educativi e didattici diversi, secondo i casi, e permetteranno una previsione sui risultati dell'azione educativa e dell'insegnamento impartito.

2. SCHEMA DELLA TRATTAZIONE

Dal fin qui detto, si può vedere come sia vasto il campo della Psicologia 438
differenziale, fino al punto di poter fare entrare in essa settori che ormai hanno acquistato una quasi totale indipendenza. Ogni problema che tocca le differenze individuali, come fattore che le produce, come manifestazione di esse, come intento di classificazione, entra in qualche modo nella Psicologia differenziale.

In modo particolare l'ambiente, a cui abbiamo accennato nel paragrafo precedente, offre aspetti sotto cui considerare le differenze individuali: la famiglia, la scuola, le professioni, la religione, il tipo di cultura, le condizioni socio-economiche, la razza, ecc., sono tutti fattori che possono influire sull'individuo, creando delle differenze; inoltre l'età, il sesso, la capacità mentale, le attitudini in genere costituiscono altri elementi differenziatori. Questa enumerazione non vuole però sminuire l'importanza e l'influsso del patrimonio ereditario e della costituzione su cui eserciteranno il loro peso.

Per cogliere meglio le differenze individuali e nell'intento di arrivare più facilmente e più oggettivamente ad esse, sono anche stati provati schemi di classificazione delle singole personalità; è questo il tentativo più antico di arrivare al singolo individuo, attraverso caratteristiche tipiche che ne potessero denunziare altre più occulte.

Le tipologie, dunque, particolarmente quelle psichiche, e *lo studio dei tratti,* costituiscono un aspetto della Psicologia differenziale.

Talvolta le differenze individuali poggiano su caratteristiche così marcatamente presenti o assenti in un individuo da situarlo nel limite della normalità (anche solo da un punto di vista statistico) o addirittura da farlo entrare in quadri anormali e anche patologici; *la Psicologia clinica e la Psicopatologia,* che studiano questo settore, in qualche loro aspetto farebbero parte di un concetto ampio di Psicologia differenziale.

In pratica, però, molti degli aspetti segnalati vengono considerati separatamente, e il termine Psicologia differenziale si applica solo a qualcuno di essi. Senza impegnarci in una più ristretta delimitazione del concetto, ma guidati solo da criteri pratici, noi limiteremo le seguenti pagine a tre dei problemi accennati, rimandando per altri aspetti ad altre parti del presente volume.

Perciò alle nozioni generali sulle differenze individuali e le loro cause (cap. I) aggiungeremo due capitoli come tentativo di presentazione di criteri di classificazione (cap. II) o di descrizione (cap. III) e un quadro riassuntivo delle principali deviazioni dalla norma (cap. IV).

Una semplice descrizione delle differenze nel campo normale, basata su criteri come il sesso, la posizione socio-economica, la razza, ci porterebbe ad una lunga enumerazione di ricerche e di ipotesi ancora poco provate, allontanandoci dalle finalità pratiche, proprie di questa pubblicazione.

Capitolo I

Studio delle differenze individuali e delle loro cause

Seguendo una terminologia ormai comune nello studio delle differenze in- 439
dividuali, si parla di variabilità interindividuale e di variabilità intraindividuale. La prima comprende le differenze esistenti tra i vari individui o tra gruppi. La seconda, invece, comprende:

a) la distribuzione ineguale delle caratteristiche di uno stesso individuo (eterogeneità) e

b) le variazioni di una stessa caratteristica in momenti diversi della vita di uno stesso soggetto (variabilità temporale).[1]

1. VARIABILITÀ INTERINDIVIDUALE

L'esistenza delle differenze individuali e la volontà di giungere al loro 440
studio scientifico hanno portato alla loro misurazione oggettiva. Non solo sotto l'aspetto morfologico e fisiologico, ma anche nel campo psicologico si è trovato che le differenze individuali si distribuiscono normalmente, ossia danno graficamente una curva a forma di campana (curva normale o curva di Gauss): cioè, mentre la maggior parte degli individui possiedono una determinata caratteristica in grado medio, sono sempre meno numerosi coloro che la possiedono in grado crescente e coloro che la possiedono in grado decrescente. Le figure n. 1 e n. 2 rappresentano esempi di questa distribuzione, secondo il livello mentale e secondo due tratti di personalità.[2]

---

[1] Opportune indicazioni su questa variabilità si troveranno nel settore di quest'opera dedicato alla *Psicologia del fanciullo e dell'adolescente.*

[2] Per ulteriori indicazioni su questo punto, vedere gli *Elementi di Metodologia della ricerca psico-pedagogica.*

441 Le differenze individuali di cui si occupa la Psicologia differenziale sono di tipo prevalentemente quantitativo, non qualitativo, nel senso che si tratta sempre di differenze di grado e non di presenza o assenza della caratteristica; anche nei casi in cui il linguaggio comune nega la presenza di una caratteristica, questa non è totalmente assente: non raggiunge tuttavia un livello tale da me-

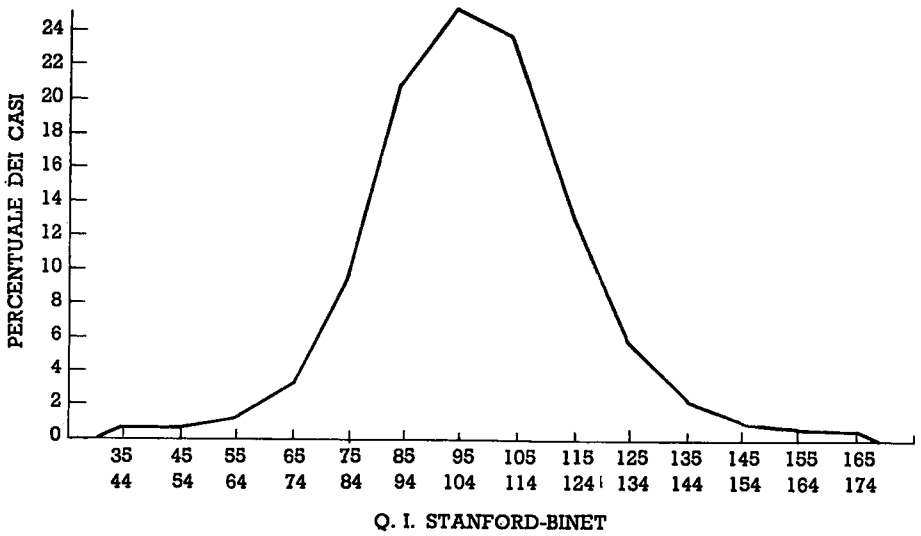


FIG. 1.

ritare d'essere nominata; per esempio, quando diciamo di un individuo che non è musico, vogliamo significare che non possiede questa qualità in modo spiccato, ma non che ci sia di essa una deficienza assoluta.[3]

Se esiste una gradazione continua da un estremo all'altro della distribuzione, la rappresentazione grafica delle caratteristiche è una rappresentazione unimodale e non multimodale o plurimodale: cioè, non è possibile dividere una popolazione in sottopopolazioni nettamente diverse, basandoci su un tratto elementare o su una caratteristica comune.

Da quanto detto precedentemente si deduce che davanti a distribuzioni plurimodali in casi concreti, le cause di queste plurimodalità bisogna cercarle generalmente nel procedimento di calcolo (campione selezionato) o nello strumento di misura, non adatto allo scopo (p. es., test troppo facile o troppo difficile, oppure non sufficientemente validato).

---

[3] Per un approfondimento di questo punto, vedere: S. S. SARGENT, *How shall we study individual differences,* Psych. Rev., 1942, 49, 170-181.

Il fatto che le differenze individuali siano differenze di grado offre la possibilità di misurare non solo la differenza, ma anche l'ampiezza di queste differenze. Queste misurazioni, però, sono ancora quanto mai imperfette e insignificanti, dovuto in buona parte alla difficoltà di introdurre in psicologia misurazioni che non siano solo ordinali, e che possano essere riportate allo 0.

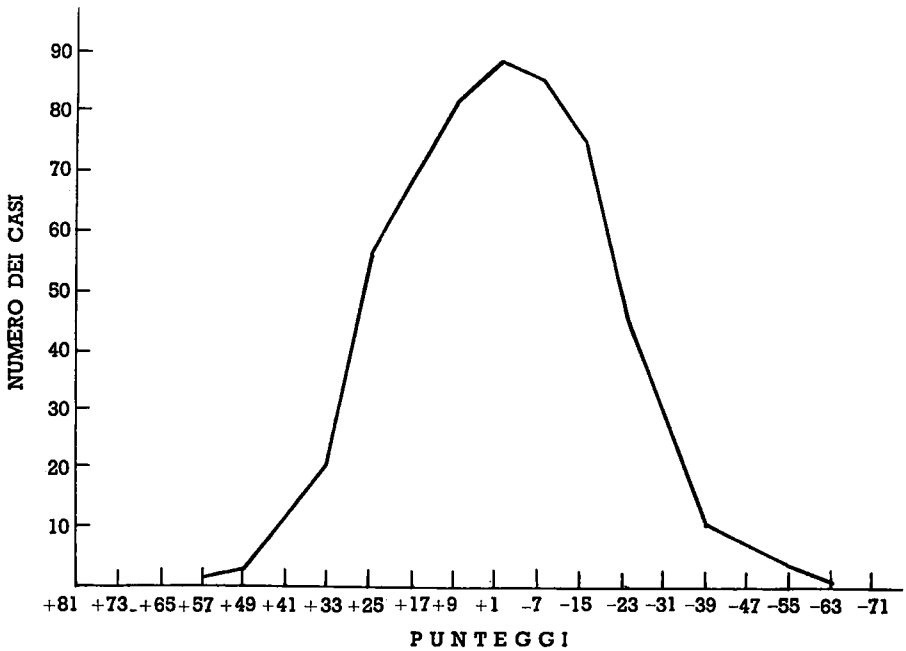


FIG. 2.

Dai principali studi realizzati in questo senso, già Binet e Henri [4] e successivamente Thorndike [5] potevano concludere: 442

1) quanto più un processo è elevato e complicato, tanto più varia secondo gli individui;
2) la variabilità è maggiore nelle caratteristiche peculiari dell'uomo che in quelle comuni con gli animali;
3) c'è più variabilità tra le caratteristiche acquisite che tra le caratteristiche originarie.

[4] A. BINET, V. HENRI, *Psychologie individuelle*, Année Psychologique, 1895, 2, 411-465.

[5] E. L. THORNDIKE, *Educational Psychology*, 2 ed., New York, Teachers College, Columbia University, 1910.

Queste prime conclusioni, per quanto elementari e generiche, servono già ad orientare ricerche più precise sulle differenze individuali.

Nel 1935 D. Wechsler pubblicò uno studio sulla variabilità delle capacità umane [6] cercando anche di migliorare i procedimenti di misura; e dopo una serie di misurazioni morfologiche, fisiologiche e psicologiche, egli stabilì un *indice di variabilità* (range ratio) per ogni serie di caratteristiche, dato dal ropporto tra i valori estremi.[7] I suoi risultati sembrano confermare (*grosso modo*) l'affermazione di Binet ed Henri (1): infatti, gli indici di variabilità delle funzioni psichiche (quelle poche che Wechsler ha potuto misurare), sono superiori agli indici di variabilità di altre funzioni fisiologiche.

Secondo la loro importanza crescente, Wechsler raggruppa gli indici in queste categorie:

— temperatura del corpo	= 1.03
— misure lineari	= 1.30
— costanti del metabolismo	= 1.39
— misure di circonferenze	= 1.52
— funzioni fisiologiche	= 2.07
— capacità motrici	= 2.23
— peso del corpo e degli organi	= 2.33
— funzioni percettive e intell.	= 2.58

Gli indici delle funzioni intellettuali e percettive vanno da 2.30 per l'età mentale di un gruppo di 200 soggetti da 5 a 10 anni a cui fu applicato il Binet-Simon, fino a 3.87 in un test di apprendimento difficile applicato a due gruppi di ragazzi (150 di 11-12 anni e 700 di 14 anni). Queste conclusioni meravigliano per la limitata variabilità delle capacità umane.

Ma d'altra parte non bisogna dimenticare la relatività di queste conclusioni, data la difficoltà, e a volte l'impossibilità di stabilire rapporti esatti e precisi tra dati numerici in psicologia: noi non possiamo dire che un soggetto di 130 di Q. I. sia doppiamente intelligente di un altro soggetto con un Q. I. di 65, anche se tra le due quantità c'è il rapporto 2/1. Le unità psicologiche possono avere un significato completamente differente da quello delle unità fisiche e non è necessariamente costante il valore tra un grado e un altro contiguo: la differenza tra 3 anni di età mentale e 4 anni di età mentale è senza dubbio superiore a quella esistente tra 12 anni e 13 anni di età mentale.

---

[6] D. WECHSLER, *The Range of human capacities*, Baltimore, Williams and Wilkins, 1935.

[7] In realtà, Wechsler non prende i valori estremi, ma, riportando il numero totale a 1.000, elimina il 1° e il 1.000°, per rimanere nel campo della normalità ed evitare errori di misurazione. Questo criterio è totalmente empirico e arbitrario.

2. ETEROGENEITÀ

La distribuzione disuguale delle caratteristiche o tratti elementari di uno 443
stesso individuo, è conosciuta normalmente sotto il nome di eterogeneità. Secondo la disuguaglianza più o meno accentuata di queste caratteristiche si parla di individui eterogenei o individui omogenei: l'individuo eterogeneo eccelle in alcune caratteristiche, mentre è medio o basso in altre; l'individuo omogeneo, viceversa, eccelle in tutto, è basso in tutto o è medio in tutto.

Secondo Binet e Henri l'eterogeneità potrebbe essere studiata con questi procedimenti:

a) esame di soggetti anormali: si può controllare se l'eccesso o il difetto di una caratteristica è sempre accompagnato da eccesso o difetto in altre caratteristiche;

b) variazioni in un processo: se questo processo è legato ad altri, la sua variazione comporterà la variazione degli altri processi;

c) combinazione di processi e di individui: scegliendo diversi processi in individui diversi, si può vedere se le differenze individuali tra i diversi processi si corrispondono parallelamente.[8]

L'eterogeneità di un soggetto può essere espressa attraverso un indice di eterogeneità. Piéron [9] per esempio, calcola questo indice nel modo seguente:

a) il punteggio ottenuto in ciascuna prova viene tradotto in punteggio ponderato (nel caso concreto per rapporto ad una scala di tetronaggio) che permetta un paragone tra tutti i punteggi delle diverse prove;

b) si calcola la media di questi punti ponderati;

c) si stabilisce la dispersione di ciascuna delle prove rispetto alla media;

d) la media di queste dispersioni è l'indice di eterogeneità.

Dai principali studi in questo settore, e particolarmente di H. Piéron, si 444
possono trarre le seguenti conclusioni:

a) L'eterogeneità segue la distribuzione normale: la media in tutto è rara, l'inferiorità in tutto è ancora più rara, la superiorità universale è anche un'eccezione (Piéron, Bernyer [10]); la fig. n. 3 rappresenta la curva di distribuzione degli indici di eterogeneità dei 1.274 apprendisti ottenuta da H. Piéron.

b) C'è un rapporto tra eterogeneità e livello: si nota una tendenza verso maggiore eterogeneità negli individui che appartengono a gruppi inferiori; invece, gli individui appartenenti a gruppi superiori presentano maggiore omogeneità; le superiorità relative che si trovano nei soggetti inferiori hanno un

---

[8] *Op. cit.*, pp. 418-422.

[9] H. PIÉRON, *L'hétérogénéité normale des aptitudes*, Année Psychologique, 1940-41, 41-42, 1-13.

[10] G. BERNYER, *Distribution des facteurs psychologiques dans une population*, Année Psychologique, 1944-45, 45-46, 16-28.

interesse pratico per l'orientamento professionale di questi soggetti (Piéron, Tilton,[11] non trovato da Bernyer);

c) Le variazioni intraindividuali sono, in linea di massima, dello stesso ordine di grandezza che le variazioni interindividuali (Hull [12], Piéron).

Lo studio dell'indice di eterogenieità di un individuo è sommamente impor-

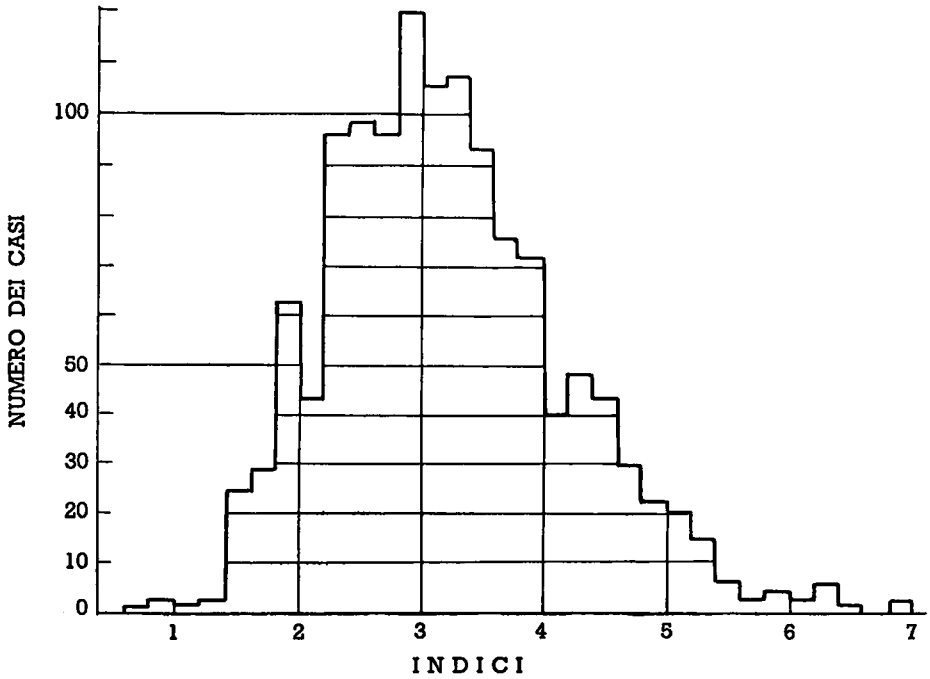


FIG. 3.

tante per la sua conoscenza, e, dunque, di particolare interesse per l'educatore: due soggetti con un risultato globale identico possono avere un profilo (cioè, una distribuzione delle caratteristiche) completamente diverso.

3. EREDITÀ E AMBIENTE

445 Stern indica come uno dei compiti della Psicologia differenziale lo studio dei fattori che determinano le differenze individuali.

Non ci proponiamo soltanto di constatare queste differenze individuali, ma anche di segnalarne le cause. E questo, sia per poter fare della scienza, sco-

---

[11] J. W. TILTON, *The relation between I. Q. and trait differences as measured by group intelligence test*, J. educ. Psych. 1947, 38, 343 ss.

[12] C. L. HULL, *Variability in amount of different traits possessed by the individual*, J. educ. Psych., 1927, 18, 97-104.

prendo le leggi che sottostanno a queste differenze, sia per valutare l'entità e l'efficacia dell'azione educativa.

Lo studio delle differenze individuali può essere fatto a tre livelli:

a) *descrizione;*
b) *classificazione* con la riduzione a categorie (tipologie);
c) *spiegazione* mediante la ricerca dei fattori.

Daremo ora qualche cenno riassuntivo limitandoci a questo terzo livello.

È già classico studiare i fattori delle differenze individuali raggruppandoli sotto due categorie: eredità e ambiente (*nature* and *nurture*), intendendo per:

eredità la somma totale dei genidi trasmessa all'individuo dai genitori al momento della concezione; e per

ambiente tutte le forze di sviluppo che non siano quelle contenute nei genidi; oppure la somma totale di stimoli che l'individuo riceve a partire dal momento della concezione.

Non è questo un problema specificamente psicologico, e anche per questo ne daremo solo le grandi linee.

In Psicologia su questo punto sono state assunte le posizioni più disparate, andando da Watson [13] e i behavioristi che ammettono un minimo d'influsso dell'ereditarietà e un'azione determinante dell'ambiente, fino agli innatisti radicali.

Per studiare questo problema, sono stati adoperati diversi metodi, che pos- 446
sono riassumersi con l'Anastasi [14] in questi cinque:

a) Allevamenti selezionati: si tratta dell'applicazione in campo psicologico del metodo largamente usato dai genetisti;
b) studio del corso normale dello sviluppo del comportamento, in base ai rapporti tra maturazione e apprendimento;
c) fattori strutturali nello sviluppo del comportamento: studio di grande importanza, in quanto, solo attraverso le caratteristiche strutturali può essere influenzato il comportamento dall'ereditarietà; cambiamenti strutturali, manipolazioni artificiali su fattori strutturali, rapporto tra fisico e comportamento sono stati sorgenti di dati su questo punto;
d) effetto sul comportamento delle esperienze precedenti: sull'uomo sono stati fatti degli studi, sia controllando lo sviluppo di soggetti sottoposti a determinate condizioni (campo di esperienze limitato, per esempio), sia profittando di avvenimenti naturali (bambini selvatici), sia analizzando le differenze esistenti tra civilizzazioni e livelli socio-economici diversi;

---

[13] Egli arrivava a dire che sarebbe riuscito a portare in qualunque direzione (verso la musica, verso le matematiche, verso la criminalità, ecc.) un soggetto, purchè fosse fisiologicamente normale.

[14] A. ANASTASI, *Differential Psychology*, 3 ed., New York, The MacMillan Co., 1958: cap. 4°, pp. 87-123.

e) somiglianze familiari: partendo dalla base che tanto le condizioni ereditarie come quelle ambientali sono relativamente più omogenee in una stessa famiglia che in una qualunque popolazione, lo studio delle somiglianze e differenze tra membri di una stessa famiglia è stato frequentemente adoperato per analizzare l'influsso dell'ereditarietà e dell'ambiente.

Gli studi di questo settore possono essere raggruppati in queste tre principali categorie:

a) Studi di genealogie.
b) Studi di somiglianze tra i membri della famiglia.
c) Studi di particolari relazioni familiari.

447 Gli studi genealogici possono illuminare poco il problema, in quanto non sono altro che una conferma del punto di partenza: concludono con la constatazione che certe caratteristiche (anormalità o genialità) si trovano frequentemente in diverse generazioni di una stessa famiglia. Ma niente ci dicono sui rapporti tra ereditarietà e ambiente. Sono state studiate famiglie eminenti (Galton, « Hereditary Genius ») e famiglie anormali. Tra queste ultime, le più conosciute sono: la famiglia Jukes, formata da numerosi delinquenti, studiata da Dugdale e da Estabrook, e la famiglia Kallikat, studiata da Goddard.

Gli studi di somiglianza tra i membri di una famiglia sono stati fatti in tre principali direzioni: somiglianze tra genitori e figli, somiglianze tra fratelli, somiglianze tra gemelli. A poche conclusioni si arriva con lo studio di correlazioni tra genitori e figli, genitori e figli dello stesso sesso, fratelli, fratelli e sorelle: l'azione rispettiva dell'ereditarietà o dell'ambiente non può essere determinata. Il fatto di essere vissuti insieme implica già un'azione dell'ambiente; anche il caso di una vita in ambienti separati non permette di trarre delle conclusioni sul peso dell'ereditarietà, essendo innumerevoli le possibilità di combinazioni dei cromosomi.

448 Lo studio dei gemelli è quello che permette di arrivare a conclusioni più sicure sul ruolo dell'ereditarietà e dell'ambiente, sempre che si tratti di gemelli monozigoti, cioè risultanti dallo sdoppiamento o dalla moltiplicazione di un uovo unico, frutto della fecondazione di un solo ovulo per opera di un solo spermatozoo: in questo caso, il patrimonio genotipico è identico nei gemelli, mentre gli altri gemelli, dal punto di vista della somiglianza genotipica, si trovano nelle stesse condizioni di qualunque altro fratello. Teoricamente, lo studio più perfetto potrebbe essere fatto analizzando le differenze tra gemelli dizigoti vissuti nello stesso ambiente (anche prenatale) e le differenze tra gemelli monozigoti vissuti in ambienti diversi: si otterrebbe, da una parte, l'influsso dell'eredità (l'ambiente è identico) nel creare le differenze, e, dall'altra, l'influsso dell'ambiente (dato che il patrimonio ereditario è identico).

Tuttavia, come ha bene dimostrato Zazzo nel suo acuto studio sui gemelli,[15] il problema metodologico è stato posto male.

---

[15] R. Zazzo, *Les Jumaux: le couple et la personne*, 2 vol., Paris, P.U.F., 1960.

In primo luogo, si parte da un postulato secondo cui i gemelli identici (monozigotici), allevati insieme, hanno non solo un'eredità identica, ma anche un ambiente praticamente identico. Eppure, si constata che questi gemelli, che dovrebbero essere identici, non sono mai *psicologicamente identici,* come non lo sono nemmeno somaticamente. E allora, come è possibile che con l'identità dei determinismi di eredità e di ambiente si possano affermare due individualità distinte? Il metodo suppone l'identità dei gemelli monozigoti per poter paragonare questa piena identità con la non identità dei dizigoti. L'identità dei monozigoti, secondo Zazzo, costituisce una bilancia in posizione perfetta di equilibrio, sulla quale i gemelli dizigoti, paragonati due a due, dovevano rivelare le differenze di peso della eredità e dell'ambiente per ciascuna delle caratteristiche fisiche e mentali. Ma la bilancia era falsa...; non esiste la pretesa identità dei gemelli monozigoti (I, cap. I). L'eredità e l'ambiente non bastano a rendere conto della formazione di una individualità.

Un secondo punto della critica di Zazzo alla metodologia classica usata con i gemelli si riferisce alla possibilità di paragonare i gemelli monozigoti con i dizigoti e con i fratelli in genere: si suppone che il paragone venga stabilito tra gruppi che in principio sono perfettamente omogenei, cioè, l'influsso dell'eredità e dell'ambiente realizza nei gemelli la stessa opera e secondo le stesse leggi, che in qualunque altro individuo. Ma le cose non stanno in questo modo: l'individuo gemello ha caratteristiche che gli sono proprie e, in conseguenza, non essendo equivalenti le popolazioni di individui da paragonare, il confronto non regge.

Le caratteristiche proprie del gemello provengono almeno da due fonti:

a) Chi ci assicura che tutte le condizioni di ambiente sono le stesse per i gemelli e per i non gemelli, per i gemelli monozigoti e per i gemelli dizigoti? Se esiste una sola differenza, ma sistematica, questa è più che sufficiente per sopprimere l'equivalenza, cioè la possibilità di paragonare.

b) Nel dispositivo classico si suppone che i due gemelli non agiscono l'uno sull'altro nella determinazione delle loro differenze e delle loro somiglianze: si considera la coppia come due esseri paralleli, non come due « partenaires », come un paio di individui e non come una realtà propria; cioè, esiste un effetto di coppia che agisce sul piano biologico e sul piano psicologico, e che viene completamente ignorato, o trascurato. Questo effetto di coppia conferisce a ciascuno dei « partenaires » caratteristiche che non appartengono nè all'eredità nè all'ambiente, come vengono abitualmente definiti. Le differenze intracoppia non sono omogenee, e perciò una categoria di coppie non è paragonabile con l'altra. « È impossibile considerare che sottraendo le differenze intracoppia monozigote dalle differenze intracoppia dizigote, per una data caratteristica, si possa arrivare ad un apprezzamento esatto dei fattori di ereditarietà. La condizione di gemello, ma anche la condizione di monozigote riguardo alla condizione di eterozigote, conferisce agli individui tratti fisici che non hanno niente a che vedere

con l'eredità ».[16] La situazione gemellare, come ogni situazione di coppia, determina l'individuazione dei « partenaires » e crea delle differenze che sono come una smentita alla loro eredità comune e crea delle somiglianze che non debbono niente a questa eredità.[17]

Sotto questa luce devono essere interpretate le ricerche condotte con la metodologia classica dei gemelli. Accenniamo a due tra le più importanti: una in campo normale e un'altra in campo patologico.

Newman, Freeman, e Holzinger (un genetista, uno psicologo e uno statistico) pubblicarono nel 1937 un interessante lavoro basato su 19 coppie di gemelli monozigoti vissuti separatamente.[18] Le età della separazione andavano da un mese a sei anni, e al momento della ricerca avevano da 11 a 59 anni. Gli autori li confrontarono con 50 coppie di gemelli monozigoti vissuti insieme e con altre 50 coppie di gemelli dizigoti. La media delle differenze dei punteggi di Q. I. con il Binet, erano le seguenti:

dizigoti = 9.9; monozigoti insieme = 5.9; monozigoti separati = 8.2 e le correlazioni

dizigoti = 0,63; monozigoti insieme = 0.88; monozigoti separati = 0.77.

Come si può osservare, esiste una variabilità crescente dai monozigoti vissuti insieme ai monozigoti separati e dai dizigoti.

Analizzando più dettagliatamente le 19 coppie monozigoti cresciute separatamente si può notare che:

— coloro che hanno un Q. I. superiore sono quelli che hanno usufruito di un ambiente educativo più favorevole;

— esiste una correlazione di 0.79 tra vantaggi educativi e Q. I., significativa al 0.1%.

La ricerca in campo patologico è stata condotta da Kallmann, nel New York State Psychiatric Institute. In varie malattie mentali si trovarono queste proporzioni tra gemelli monozigoti e gemelli dizigoti:

	N.	monozigoti % concord.	N.	dizigoti % concord.
schizofrenia	268	86.2	685	14.5
psicosi maniaco depressiva	23	95.7	52	26.3
psicosi senile	33	42.8	75	8.0

[16] *Op. cit.*, I, capitolo conclusivo.
[17] *Op. cit.*, II, capitolo 11°.
[18] H. H. NEWMAN, F. N. FREEMAN, K. J. HOLZINGER, *Twins: a study of heredity and environment*, Chicago, University of Chicago Press, 1937.

Nel caso specifico della schizofrenia, le percentuali di concordanza tra diverse categorie di fratelli erano le seguenti:

Gemelli monozigoti	86.2
Gemelli dizigoti	14.5
Fratelli normali	14.2
Fratellastri	4.1

Infine, tra le categorie di studi sulle somiglianze familiari, ce ne sono di quelli 449
che si riferiscono a particolari relazioni familiari e, concretamente, ai figli adottivi e ai bambini cresciuti in istituti. Le difficoltà metodologiche di questo tipo di ricerca sono numerose e i risultati, perciò, devono essere interpretati con grande prudenza. Sembra però sufficientemente accertato che l'ambiente esercita un notevole influsso e che i bambini adottati da famiglie ad ambiente educativo favorevole si sviluppano meglio degli altri cresciuti in ambienti meno favorevoli. I bambini cresciuti in istituto, a loro volta, tendono ad essere inferiori a quelli cresciuti in ambiente familiare, tanto sotto l'aspetto intellettivo come sotto l'aspetto affettivo.

Dopo le precedenti indicazioni sull'indirizzo degli studi destinati ad analiz- 450
zare i rapporti tra ereditarietà ed ambiente, possiamo accennare alle principali conclusioni di tipo generale a cui è stato possibile arrivare:

a) non esiste un'azione esclusiva dell'eredità e dell'ambiente rispetto ad una determinata attività; qualunque caratteristica individuale come qualunque reazione dipendono dall'azione dell'eredità e dell'ambiente;

b) eredità e ambiente partecipano allo sviluppo del comportamento; tuttavia la loro azione non si addiziona: il comportamento non è il puro risultato di un'azione di eredità ed ambiente;

c) la relazione eredità-ambiente è un'interazione, cioè, la natura e l'estensione dell'influsso di ogni fattore dipende dal contributo dell'altro: un fattore ambientale esercita un influsso che dipende dallo specifico patrimonio ereditario, allo stesso modo che un fattore ereditario agirà differentemente in differenti condizioni ambientali; e questa interazione implica una interdipendenza.

In conseguenza, la ricerca scientifica in questo settore non deve tendere a determinare se una certa caratteristica dipende dall'eredità o dall'ambiente o a stabilire le proporzioni con cui partecipa ciascuno di questi fattori, ma piuttosto, a identificare i fattori specifici ereditari e i fattori specifici ambientali che intervengono nello sviluppo di una funzione e il modo in cui ciascuno di essi agisce nel determinare le differenze individuali.

Capitolo II

Lo studio del tipo

451 Sono stati svariatissimi i tentativi di cogliere le differenze individuali e di ridurle a quadri più o meno schematici che facilitassero il loro studio. Dall'antica divisione ippocratica dei temperamenti, alle modernissime ricerche fattoriali, esiste tutta una gamma di classificazioni fondate su criteri diversissimi.

Due concetti però si trovano alla base di tutte queste classificazioni: il concetto di « tipo » e il concetto di « tratto ».

Da molte parti si sono alzate voci contro le tipologie e, in concreto, contro le caratterologie, che avrebbero la pretesa di classificare le singole personalità, riducendole a pochi schemi prestabiliti. Si è parlato di crisi della caratterologia ed è stato presentato un altro metodo di accostamento al singolo individuo, affermatosi oggi dopo aver ottenuto il consenso, anche se ancora parziale, di molti studi scientifici. Possiamo così parlare di due tentativi di raggiungere l'individuo per stabilirne le differenze con gli altri: mediante una *classificazione* e mediante una *descrizione*. Al primo risponde la tendenza tipologica, che classifica gli individui secondo la caratteristica o la dimensione in cui raggiungono una posizione elevata; il secondo, invece, indica la posizione raggiunta dai singoli individui in tutte le caratteristiche considerate nell'investigazione. La prima tende a definire un *tipo,* mentre la seconda offre un profilo dei *tratti.* Parleremo in questo capitolo del concetto di tipo e di alcune tipologie, rimandando al capitolo seguente lo studio dei tratti.

1. CONCETTO DI TIPO E VALORE DELLE TIPOLOGIE

452 Quando si parla di *tipo* s'intende generalmente qualcosa di ideale, il modello di una categoria, l'estremo di una tendenza.

Secondo Piéron [19] ci sono due principali concezioni teoriche del tipo:

a) il tipo è una deviazione presentata da un individuo in rapporto alla media del suo gruppo: tipo alto, tipo basso;

---

[19] H. Piéron, *La question des types psycho-physiologiques,* Biotypologie, 1945, VIII, 1-13.

b) il tipo è la media di un gruppo distinto dalla media di un altro gruppo.[20]

Se vogliamo rappresentare graficamente queste due concezioni, la prima si trova all'estremità di una distribuzione normale unimodale (fig. 4), mentre la seconda è costituita dalle medie di distribuzioni bimodali o plurimodali (fig. 5).

L'utilità del tipo, in concreto, è evidentemente condizionata alla sua esistenza *reale*: sembra che più di una volta alcune caratterologie siano state

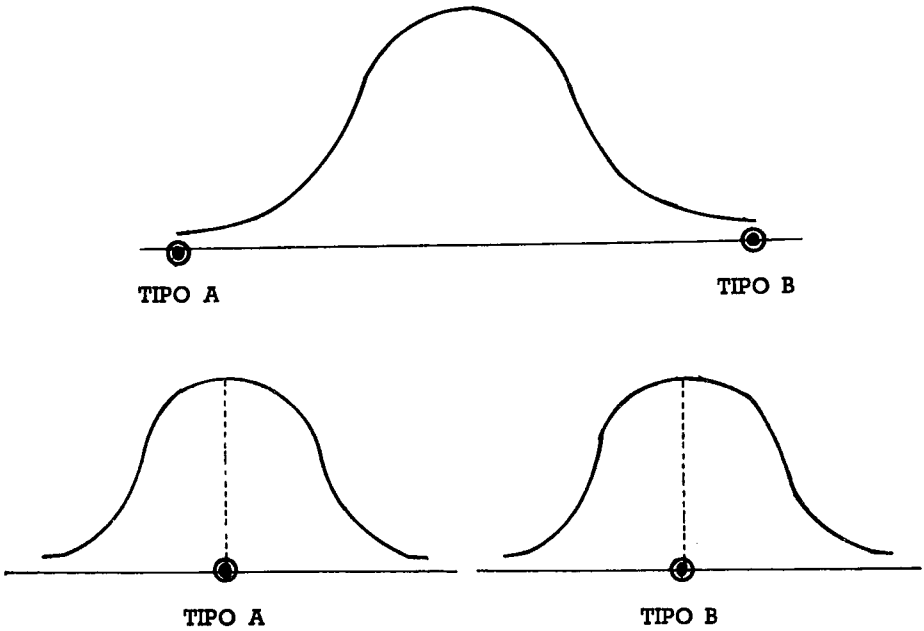


FIG. 4-5.

create nella mente di qualche autore, senza che i dati sperimentali abbiano poi confermato la loro realtà. Di questo già si lamentavano Binet ed Henri nel 1895, quando pubblicarono il primo lavoro sistematico di Psicologia differenziale: « gli autori che si sono occupati di caratterologia, hanno cercato di stabilire delle classificazioni di caratteri, aggiungendo alcuni esempi. Il metodo da seguire è diverso: uno studio scientifico sui caratteri deve arrivare ad una classificazione dei caratteri, e non partire da essa ».[21]

---

[20] Ci riferiremo in seguito solo alla prima concezione indicata. Prescindiamo da un riferimento esplicito a questa seconda per l'attuale incertezza sulla sua esistenza. Su questo punto, come su altri di questo paragrafo, possono trovarsi ulteriori precisazioni e più dettagliate indicazioni bibliografiche, in M. M. GUTIERREZ, *Luces y sombras de las tipologìas,* in « Educadores », 1960, 6, 33-47.

[21] *Op. cit.*, p. 414.

Assicurati della realtà dei tipi proposti, base della loro utilità, diventa opportuno inoltrarsi nello studio di essi, esaminando gli svantaggi e i vantaggi che presentano nello studio delle differenze individuali.

453 Certamente il tipo suppone un avvicinamento alla realtà concreta, e perciò una maggiore possibilità di cogliere il singolo: tra la Psicologia generale e l'individuo, il tipo è un mezzo che ci aiuta a raggiungere questo, senza però metterci in opposizione coi dati scientifici di quella.

Se riusciamo perciò a fare entrare o almeno ad avvicinare l'individuo in studio ad un tipo di personalità, abbiamo acquistato una maggior conoscenza del nostro soggetto, senza rinunciare ai postulati del rigoroso lavoro scientifico che supponiamo alla base della tipologia da noi presa in considerazione. È vero che il metodo clinico ci darebbe ancora una conoscenza più approfondita ed esatta, ma la classificazione tipologica potrebbe essere un buon punto di appoggio e di partenza per l'approfondimento clinico: la classificazione tipologica può dirci la verità anche se non ci dice *tutta* la verità.

Una delle fonti principali di utilità della classificazione tipologica si trova nel fatto che il tipo è determinato attraverso alcune caratteristiche facilmente osservabili e valutabili; queste caratteristiche poi, permettono una previsione su tratti più profondi o meno evidenti della personalità ad esse collegati. Se noi, per esempio, con Kretschmer, classifichiamo un determinato soggetto come appartenente al tipo picnico, noi riusciamo subito a farci una immagine non solo del suo fisico, ma anche del suo temperamento ciclotimico, e lo vedremo perciò socievole, cordiale, generoso, facilmente influenzabile, pratico e realista, ecc.

Questo potere di previsione è stato frequentemente contestato, prendendo lo spunto, ma forse in modo esagerato, da risultati di studi sulla personalità, e particolarmente sulla interdipendenza dei tratti e sull'unità del carattere e della personalità. In un modo che potrebbe denotare una certa punta di ironia, Thorndike esprimeva già questo concetto nel 1938: « uno dei sistemi meno sottoposti a obiezioni è la divisione in introversi ed estroversi, ma la maggior parte degli individui non sono nè l'uno nè l'altro, e quando si sa che l'individuo si trova all'uno o all'altro estremo, questo non aggiunge grandi vantaggi. In ambedue i casi, l'individuo può essere intelligente, sciocco o di capacità media, può amare o detestare la musica, può esercitare qualunque professione, può essere normale o pazzo. Se tutti gli introversi estremi fossero dei pensatori, dei sensitivi, dei timidi, degli introspettivi, piuttosto melanconici, desiderosi di alcuni amici intimi, poco socievoli,... e se tutti gli estroversi fossero attivi, poco sensibili ..., allegri, socievoli ..., la classificazione non sarebbe così cattiva. Ma questo non capita ».[22]

È vero che la personalità umana è una risultante complessa di attitudini più o meno indipendenti, non fondamentalmente antagoniste e esclusive, ma ciò non toglie che esistano certe correlazioni tra determinati tratti e che i risultati attuali non

---

22 E. L. THORNDIKE, *L'organisation d'un individu,* Biotypologie, 1938, VI, 255-256.

diano pienamente ragione alle affermazioni del Thorndike. R. B. Cattell, il cui rigore scientifico e la cui competenza nello studio della personalità non può mettersi in dubbio, riferendosi ai dati di una sua ricerca sperimentale così scriveva nel 1950: « una recente ricerca ci ha mostrato che alcuni tratti, come la *ricerca di contatti « sociali », la sociabilità « gregaria », la cordialità, il gusto per l'avventura, l'indiscrezione e l'interesse per altri,* potrebbero essere messi in correlazione con il concetto di estroversione di Jung. Allo stesso modo i tratti inversi possono essere collegati tra loro, in tal modo che non troviamo nell'introverso, *timidezza, riserbo, carattere chiuso e timoroso, tendenza all'isolamento, mancanza di interesse per altri* ».[23] Sheldon ha potuto trovare, per ciascuna delle sue tre dimensioni del temperamento (viscerotonia, somatotonia e cerebrotonia) altrettante scale di venti tratti che si trovano fra loro in una correlazione uguale o superiore a 0.60, mentre tra essi e gli appartenenti alle altre componenti la correlazione è negativa di almeno — 0.30. Questi dati permettono di concedere un certo valore di prevedibilità ai tipi, quando questi siano stati stabiliti in base a ricerche sperimentali che abbiano raggruppato in costellazioni dei tratti quelli positivamente correlati fra di loro, cioè, quando il tipo realizzi concretamente la definizione che di esso ha dato Eysenck: « Una sindrome di tratti ».

Non dobbiamo però dimenticare che le tipologie hanno anche dei limiti. 454

La prima nozione di tipo segnalata da Piéron e riferita sopra ce lo presenta come una deviazione dalla media, e perciò stesso non frequente ma caratteristica; è il concetto che sottostà alla classificazione di Kretschmer: « la nostra descrizione di tipi utilizza, non i casi più frequenti, ma i più bei esemplari, i casi dimostrativi ».[24] La logica conseguenza di questa concezione del tipo è che molti soggetti rimangono fuori di essa, non presentando in forma spiccata le caratteristiche richieste. La maggior parte degli individui sono tipi misti, senza possibilità di essere riferiti, o di esserlo solo in modo approssimativo, ai tipi puri. Infatti, Sheldon si lamentava dell'insufficienza della tipologia kretschmeriana per la classificazione degli individui: dopo aver seguito la metodologia indicata da Kretschmer, per la classificazione di 400 studenti, solo il 28% entrava in qualcuno di quei tipi: 12% atletici, 9% leptosomici e 7% picnici; gli altri, il 72% erano tipi misti. Per ovviare questo inconveniente Sheldon pensò di costruire la sua classificazione con riferimento, non ai tipi estremi, ma alle dimensioni e componenti. preparando una graduatoria che indicasse l'avvicinamento o meno ai tipi estremi. In questa sua classificazione, di cui parleremo ampiamente in seguito, i soggetti più vicini ai tipi estremi costituiscono il 20% dei casi (endomorfi = 3.5%, mosomorfi = 8.5%, ectomorfi = 8%), mentre i tipi medi sono il 31.1% della popolazione; il rimanente 48.9% è formato da tipi misti.[25]

---

23 R. B. CATTELL, *La Personnalité* (trad. francese), Paris, P.U.F., 1956, vol. I, p. 8.

24 E. KRETSCHMER, *La Structure du corps et le caractère* (trad. francese), Paris, Payot, 1930, p. 27.

25 W. H. SHELDON, *Les Variétés de la constitution physique de l'homme* (trad. francese), Paris, P.U.F., 1950.

Senza dubbio questo fatto limita l'utilità di una classificazione tipologica, ma non perciò queste devono essere abbandonate dall'educatore. L'educatore non pretenderà di far entrare nelle classificazioni tipologiche tutti i suoi educandi, ma qualunque tipologia lo aiuterà a conosccere i soggetti più caratteristici, i più tipici, che sono anche coloro che hanno bisogno di un trattamento differenziato, precisamente per l'accentuata presenza oppure per la quasi totale mancanza di determinate caratteristiche.

Il sistema dimensionale evita questa limitazione, anche se, d'altra parte, non offre una classificazione tanto netta dell'individuo. In questo caso, invece di parlare di tipi, che suppongono già una accentuazione di determinate caratteristiche, si parla di dimensioni e componenti, che suppongono solo l'esistenza di tali caratteristiche e non una presenza di esse in alto grado. Ogni individuo viene descritto indicando il punteggio più o meno elevato raggiunto nelle componenti considerate. Rifacendoci per esempio alle componenti psichiche del temperamento secondo Sheldon, ogni individuo viene classificato nel gruppo in cui raggiunge il punteggio più alto (in una scala da 1 a 7), ma vengono anche indicate le misure delle altre dimensioni: così un viscerotonico puro, avrà la formula 7-1-1 e un cerebrotonico 1-1-7, mentre un tipo equilibrato nelle tre dimensioni avrà per esempio la formula 3-4-4.

In questa linea descrittiva, anche se in forma più accentuata, devono essere presi in considerazione tutti gli studi sui tratti della personalità, di cui parleremo nel capitolo seguente, attraverso i quali ci si preoccupa di descrivere il soggetto senza un minimo intento di classificarlo.

Tanto alle tipologie come ai sistemi dimensionali sfugge un elemento importantissimo della personalità: il suo dinamismo. Le tipologie sono costruzioni pratiche, che possono tutt'al più rivelarci lo scheletro o piuttosto una parte dello scheletro della personalità, ma non coglieranno mai gli elementi psicodinamici che la caratterizzano. Nessuno deve pensare di aver esaurito una personalità quando l'ha fatta entrare in una determinata tipologia o quando ha descritto i suoi tratti più caratteristici. Già Allport avvertiva: « sarebbe una sfortuna dare l'impressione che una personalità è studiata *in modo adeguato* quando è stato fatto un elenco di questi tratti interdipendenti. Il problema delle sottostrutture non è identico al problema della struttura totale ».[26] Perciò la personalità non si identifica con il tipo nè è uguale alla somma dei tratti. Di questo stesso parere era anche Padre Gemelli, quando scriveva: « mentre tutte le classificazioni coincidono più o meno nella determinazione di alcuni tipi estremi, cadono pure nell'artificio, allorchè si tratta di determinare le altre infinite forme del carattere umano e delle sue deviazioni tipiche. Per questa via del determinare i tipi del carattere e gli aspetti di ciascuno, si ricade proprio in quell'artificioso

---

[26] G. W. Allport, *Personality: a psychological interpretation*, New York, H. Holt and Co., 1937, p. 339.

modo di concepire la vita psichica dal quale la caratterologia voleva liberare la psichiatria e la psicologia, abbandonando l'analisi della vita psichica; anzichè coglierne il dinamismo, irrigidisce in schemi e in quadri quella sua infinita varietà di manifestazioni che, per essere manifestazioni ed espressioni della personalità umana, non si prestano ad essere chiuse nelle linee di una classificazione di tipi ».[27]

Un'ultima limitazione del tipo, a cui accenniamo, è la sua parzialità. Ogni tipologia classifica gli individui secondo uno o vari criteri, i più svariati, che non saranno mai sufficienti a rendere ragione di tutte le differenze individuali. A titolo esemplificativo si veda nel seguente quadro un elenco di alcune tipologie, tutte con derivazioni psicologiche, indicando l'autore, il criterio e i tipi che ne risultano. È facile rendersi conto tanto della varietà dei criteri quanto della loro parzialità.

Autore	Criterio	Tipi
Kretschmer	morfologia	leptosomico, atletico, picnico.
Sheldon	morfologia	endomorfo, mesomorfo, ectomorfo
Jung	atteggiamenti generali o sintetici	introverso, estroverso
Jaensch	atteggiamenti generali o sintetici	integrato, disintegrato
Binet	atteggiamenti generali o sintetici	oggettivo, soggettivo
Kretschmer	malattie mentali	schizotimico, cilotimico
Sheldon	dimensioni del temperamento	viscerotonico, somatotonico, cerebrotonico
Spranger	valori dominanti	teorico, economico, estetico, sociale, autoritatio, religioso
Heymans-Le Senne	proprietà costitutive del carattere	nervoso, sentimentale, collerico, passionale, sanguigno, flemmatico, amorfo, apatico

A proposito di questo aspetto del problema, Allport scrive: « una tipologia è sempre un espediente per mettere in rilievo gli interessi speciali del suo autore, a scapito dell'individualità della vita che egli smembra spietatamente.

---

[27] A. GEMELLI, *Metodi, compiti e limiti della Psicologia nello studio e nella prevenzione della delinquenza,* Milano, Vita e Pensiero, 2 ed., 1938, pp. 72-73.

Qualsiasi tipologia è basata sull'astrazione di qualche segmento della personalità totale, e sulla costrizione di questo segmento ad una innaturale accentuazione. Tutte le tipologie collocano limiti dove questi non spettano. Sono categorie artificiali ».[28] Questo concetto di Allport è bene illustrato graficamente nella fig. n. 6 che prendiamo dall'ultimo suo volume.[29]

455 Da questa esposizione sul concetto di tipo e sulle tipologie in genere è possibile ricavare alcune conclusioni, che riassumono in poche parole i pregi e

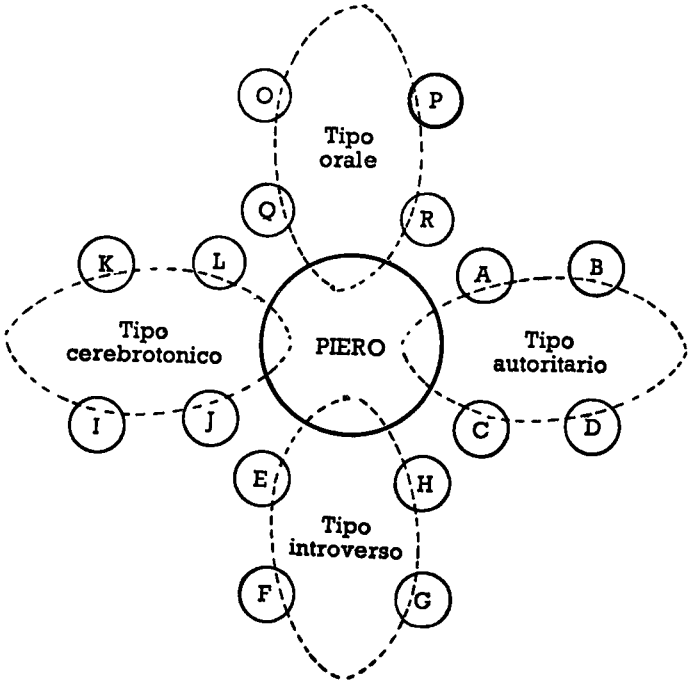


FIG. 6.

i limiti delle classificazioni tipologiche in rapporto all'uso che di esse possono fare gli educatori.

1. Le tipologie offrono notevoli vantaggi all'educatore, perchè:

a) implicano un accostamento al singolo, si trovano a metà strada tra la legge generale e il caso individuale;

b) aiutano alla conoscenza di caratteristiche nascoste, legate però ad altre più facilmente osservabili;

---

[28] *Op. cit.*, p. 296.

[29] G. W. ALLPORT, *Pattern and growth in Personality*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1961, p. 18.

c) segnalano gli individui più caratteristici, generalmente bisognosi di un trattamento speciale.

2. Questi vantaggi sono condizionati dall'esistenza *reale* del segmento comportamentale che la tipologia pretende valutare.

3. Ogni tipologia, però, presenta dei limiti che nella pratica l'educatore deve tener presenti:

a) non coglie tutti i soggetti, ma solo i più caratteristici; un sistema dimensionale può notevolmente correggere questa deficienza;
b) le sfugge sempre l'aspetto dinamico della personalità;
c) il tipo rispecchia solo un settore della personalità, offrendo perciò una visione parziale di essa.

2. LA TIPOLOGIA PSICHICA DI R. LE SENNE

Gli studiosi di tipi psicologici hanno seguito prevalentemente due direzioni 456
nello stabilire le proprie classificazioni: o si sono fermati allo studio del carattere, come risultante di tutte o di alcune delle funzioni psichiche studiate dalla Psicologia classica o hanno preso in considerazione « gli atteggiamenti che l'individuo può adottare riguardo al mondo esteriore ».[30]

Di queste tipologie psichiche ne presenteremo solo una appartenente al primo gruppo: la caratterologia di R. Le Senne, che abbiamo scelto per le più facili applicazioni nel settore pedagogico e per gli studi già esistenti in questo senso, che permetteranno una utilizzazione più efficace.

Allo scopo di presentare con brevità e chiarezza le linee generali di questa dottrina, distribuiremo la materia in tre paragrafi, analizzando, rispettivamente:

— i precedenti offerti da Heymans e Wiersma;
— il riesame sistematico compiuto da Le Senne;
— le applicazioni psicopedagogiche dei suoi continuatori.

a) I PRECEDENTI OFFERTI DA HEYMANS E WIERSMA

Le Senne ha lavorato con i dati trovati da due studiosi dell'Università di 457
Groninga, lo psicologo G. Heymans e lo psichiatra E. Wiersma. Uno studio biografico del primo e un altro statistico fatto in collaborazione tra i due autori, formano tutto il materiale da cui è partito Le Senne per fare la sua compilazione e rifusione.

---

30 Questi atteggiamenti sono stati definiti « orientamenti generali dello spirito » da E. CLAPARÈDE, *Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers*, Paris, Flammarion, 1933, p. 230.

Il primo lavoro di Heymans fu pubblicato nel 1908 [31] e consiste nel rilievo, col metodo biografico, dei tratti caratterologici di 110 personaggi storici e criminali.

Le caratteristiche di questi 110 personaggi erano le seguenti:

a) sesso:

94 uomini
16 donne

b) professione:

40 poeti
7 artisti
12 filosofi
15 scienziati e medici
4 storici
12 politici
2 militari
18 criminali

c) epoca:

2 del '500
2 del '600
10 del '700
47 dell'800
49 del '900

d) nazionalità:

4 olandesi
30 tedeschi
34 inglesi o americani
35 francesi
7 di altre nazionalità

La conclusione di questo lavoro fu un elenco di 90 tratti che erano i più frequentemente citati nelle biografie e i più utili per un'analisi caratterologica.

Per arricchire il lavoro e per evitare il pericolo dell'unilateralità, i dati di questa ricerca furono completati con risultati di un altro lavoro sull'eredità psicologica, fatto in collaborazione con Wiersma e pubblicato nel 1909.[32] Utilizzarono il metodo del questionario, distribuendo tre mila copie tra medici olandesi e tedeschi: ciascuno di essi doveva prendere in osservazione una famiglia e, seguendo le domande del questionario, vedere se le caratteristiche dei genitori si ritrovavano o meno nei figli. Circa 500 dei medici risposero e fu possibile raggruppare i dati appartenenti a 2523 soggetti (1314 uomini - 1209 donne). Lo spoglio delle caratteristiche, fatto in base allo schema preparato per le biografie, fu quanto mai laborioso, essendo il questionario stato preparato per essere utilizzato in altro settore scientifico.

458 Tutte le caratteristiche ritrovate nei due lavori costituiscono il punto di partenza per la classificazione dei caratteri.

Questa classificazione è stata fatta in base a tre proprietà, scelte mediante la ricerca delle caratteristiche che erano state più utili a caratterologi prece-

---

[31] G. HEYMANS, *Ueber einige psychische Korrelation,* in « Zeitschrift für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung », vol. I, Leipzig, Barth, 1908, 313-381.

[32] I risultati si trovano in una serie di articoli pubblicati da G. Heymans e E. Wiersma, sotto il titolo *Beiträge zur speziellen Psychologie auf Grund einer Massenuntersuchung,* in « Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane », 1906-1918.

denti: « emotività, attività e risonanza delle rappresentazioni (primarietà, secondarietà) ».

La combinazione di queste tre proprietà forma gli otto tipi caratterologici di Heymans, ripresi poi e completati da Le Senne:

Emotivo	Non attivo	Primario	(EnAP)	= *nervoso*
Emotivo	Non attivo	Secondario	(EnAS)	= *sentimentale*
Emotivo	Attivo	Primario	(EAP)	= *collerico*
Emotivo	Attivo	Secondario	(EAS)	= *passionale*
Non emotivo	Attivo	Primario	(nEAP)	= *sanguigno*
Non emotivo	Attivo	Secondario	(nEAS)	= *flemmatico*
Non emotivo	Non attivo	Primario	(nEnAP)	= *amorfo*
Non emotivo	Non attivo	Secondario	(nEnAS)	= *apatico*

Formati così gli 8 tipi caratterologici, Heymans si accinse allo sforzo di far entrare in queste caselle prefabbricate tutti i soggetti da lui esaminati. Le difficoltà, come è da supporre, non furono poche, e la più forte, come già abbiamo accennato, la trovò nella ricerca di queste caratteristiche tra le domande del questionario applicato con Wiersma: trovò, in fin dei conti, 1 domanda per l'emotività (la 9), 3 per l'attività (le 1, 2, 3) e 7 per la risonanza (tra la 17 e la 26).

In questo modo riuscì a classificare 102 dei 110 soggetti studiati biograficamente e 1867 dei 2523 studiati nell'inchiesta. Lo studio biografico non gli fornì nessun esempio nè di apatici nè di amorfi (cosa tra l'altro spiegabile, trattandosi di personaggi resisi in qualche modo famosi). La distribuzione grafica dei soggetti appartenenti alle due ricerche, secondo i tipi, si può vedere nella fig. 7.

Classificati così i soggetti, Heymans trova le caratteristiche relazionate con le proprietà fondamentali, vedendo, per esempio, quali sono i tratti che i soggetti classificati come emotivi possiedono in grado più elevato dei soggetti classificati come non emotivi.

Sono evidenti le deficienze di una tale classificazione caratterologica, dovute, tra l'altro: 459

a) al criterio empirico di scelta delle proprietà costitutive;
b) alle deficienze del campione e al mezzo imperfetto con cui fu studiato;
c) al procedimento con cui trova i tratti « correlati » con le proprietà costitutive.

460 *b*) IL RIESAME SISTEMATICO COMPIUTO DA LE SENNE [33]

Fin dall'introduzione della sua opera, Le Senne è preoccupato della *precisazione dei termini,* e perciò inizia la sua trattazione premettendo tre definizioni che sono alla base della sua dottrina e che permettono di comprendere la successiva elaborazione. Ci limitiamo a segnalarle, senza avere la possibilità

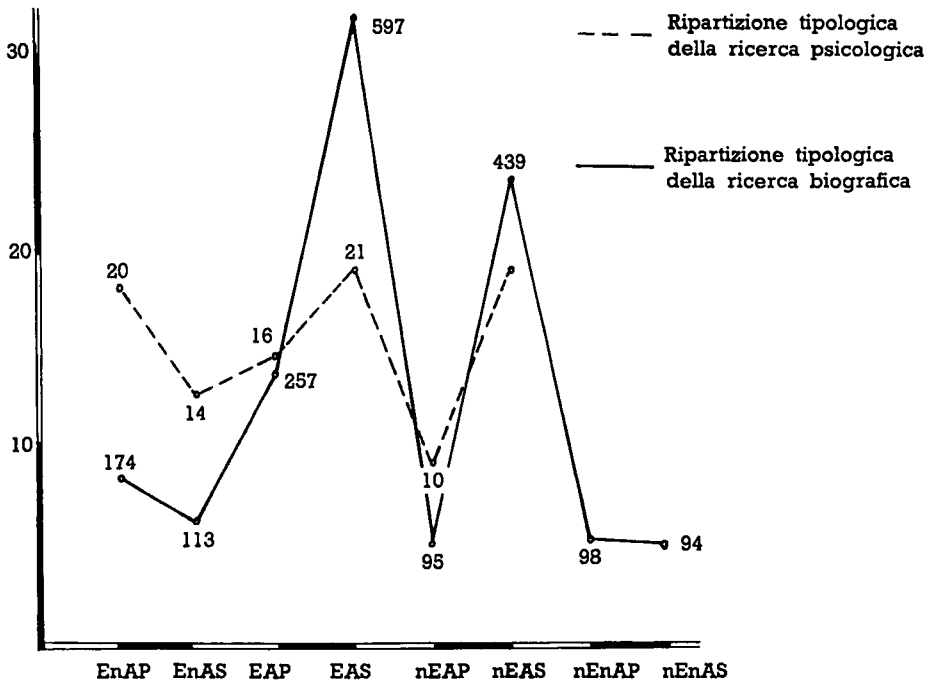


FIG. 7.

di un'analisi e di una critica. I tre termini che Le Senne si preoccupa di definire immediatamente sono: carattere, personalità, io.

Il *carattere,* dice Le Senne, è « l'insieme delle disposizioni congenite che formano lo scheletro mentale di un uomo »; da questa definizione si deduce che *a*) il carattere non è tutto l'individuo, ma solo quello che possiede come risultante dell'eredità; *b*) il carattere è solido e permanente, e garantisce, attraverso il tempo, l'identità strutturale dell'individuo; *c*) il carattere è mentale, ma è

[33] R. LE SENNE, *Traité de Caractérologie,* Paris, P.U.F., pp. 650. Tradotto in italiano nella collana « Psicologia e Vita », Torino, S.E.I.

solo lo scheletro della vita psicologica: si trova ai confini dell'organico e del mentale. Al carattere si oppone la *personalità,* che lo comprende e in più implica tutti gli elementi acquisiti che hanno specificato il carattere in un determinato modo, e il loro orientamento sintetico. L'*io* è un centro attivo libero che si trova al cuore del vincolo che unisce il carattere e la personalità. L'io è libero, ma la sua libertà è limitata in modo congenito e permanente dal carattere. Esprimendoci figuratamente, se il carattere viene paragonato a uno strumento musicale e la personalità al brano che si esegue, l'io è il musico che suona lo strumento.

Il metodo per lo studio del carattere è, secondo Le Senne, l'« intuizione 461
caratterologica », che si realizza nei tre tempi propri del metodo sperimentale: l'induzione caratterologica, l'intuizione, l'intelligenza del carattere e la verifica dell'intuizione.

L'applicazione del metodo fatto più o meno rigorosamente conduce alla costituzione di due caratterologie: una che ha come scopo il riconoscimento vero, ma sommario, di un carattere (*caratterologia segnaletica*) e la seconda, che cerca di arrivare al fondo della conoscenza, non solo dei caratteri astratti, ma dei caratteri degli uomini viventi (*caratterologia analitica*).

La caratterologia tende ad arrivare ad una descrizione particolareggiata dell'individuo e per riuscirci deve situarsi a quattro livelli diversi che costituiscono quattro *divisioni della caratterologia.*

I due principali livelli sono:

a) La caratterologia *generale,* che studia le proprietà *fondamentali* (costitutive e supplementari) del carattere e indica i criteri attraverso cui si può conoscere il loro peso nel carattere di un dato uomo;
b) la caratterologia *speciale,* che studia le combinazioni delle proprietà fondamentali che costituiscono i diversi tipi.

Gli altri due livelli, la caratterologia *seriale* e la caratterologia *idiologica* sono state solo abbozzate dal Le Senne.

In seguito offriremo le linee sommarie e riassuntive dei due primi livelli caratterologici.

Caratterologia generale: Il suo compito, come abbiamo detto, è lo studio, 462
ancora astratto, delle proprietà costitutive e supplementari del carattere.

Le proprietà costitutive sono le tre già trovate in Heymans: emotività, attività e risonanza.

Per *emotività* s'intende quel tratto generale della nostra vita mentale per cui non possiamo subire un avvenimento « senza che provochi nella nostra vita organica e psicologica una scossa più o meno forte ». In concreto, l'emotività si manifesta prevalentemente nella direzione degli interessi del singolo individuo; la diagnosi dell'emotività suppone che si conoscano precedentemente gli interessi del soggetto considerato. Il sintomo principale della presenza dell'emotività è la sproporzione tra l'importanza oggettiva di un avvenimento e la

scossa soggettiva con cui risponde l'emotivo. Le manifestazioni dell'emotività possono cambiare da soggetto a soggetto, secondo le altre proprietà costitutive del suo carattere.

L'*attività,* in senso caratterologico, si applica a colui che agisce per effetto di una innata disposizione all'azione; talvolta, in soggetti che « manifestano » un'attività, dovuta soltanto a uno stimolo proveniente dall'esterno è facile sbagliare la diagnosi dell'attività; un emotivo, per esempio, può essere facilmente considerato attivo, mentre, invece, forse si tratta solo di un falso attivo, che agisce sotto l'influsso dell'emozione che in quel momento lo invade. È attivo colui che si sente stimolato all'azione dagli ostacoli che la rendono ardua, mentre un inattivo si scoraggia davanti alle difficoltà.

La terza proprietà costitutiva del carattere è la *risonanza* delle rappresentazioni. « Quando gli effetti di un dato mentale attualmente presente alla coscienza rimuovono quelli dei dati passati, la funzione primaria o *primarietà* prevale sulla funzione secondaria o *secondarietà* e l'uomo in cui si verifica ordinariamente questa alternativa viene chiamato *primario.* Se, al contrario, l'influsso persistente delle esperienze passate prevale su quello del presente... l'uomo in cui avviene questo si chiama *secondario.* « Per i primari, *esperienza* significa presenza viva del dato;... per i secondari, *esperienza* significa accumulazione di impressioni ricevute... Si scrive facilmente sulla sabbia, ma si cancella anche facilmente; si incide con difficoltà sul marmo, ma quello che è stato inciso rimane ».

A queste proprietà costitutive, riportate da Heymans, Le Senne aggiunge un altro gruppo di 5 proprietà che chiama « supplementari », avvertendo però che questa lista deve rimanere aperta e che queste proprietà non godono ancora della rigidità e fissità che hanno acquistato le proprietà costitutive. Tra proprietà costitutive e proprietà supplementari si riesce a conferire alla caratterologia la consistenza e l'elasticità richieste dall'aspetto scientifico da una parte e dalla esperienza umana dall'altra. Queste proprietà offriranno un grande aiuto alla caratterologia idiologica, facilitando il movimento dal generale all'individuale. Esse sono: ampiezza del campo di coscienza,[34] intelligenza analitica, egocentrismo e allocentrismo, tendenze predominanti e modi di struttura mentale.

463 *Caratterologia speciale*: Alla caratterologia speciale spetta il compito di combinare le proprietà fondamentali stabilite dalla caratterologia generale per arrivare alla determinazione dei tipi che ne risultano. La composizione di questi tipi si fa in due tempi: 1) le proprietà costitutive offrono il nocciolo costituzionale che dà la formula del carattere, come abbiamo visto in Heymans;

---

[34] In seguito nell'articolo *La Caractérologie* in « Cahiers d'actualité et de synthèse de l'Encyclopédie Française », Larousse, t. 8, Le Senne considera l'ampiezza del campo di coscienza come una proprietà costitutiva. I tipi diventano così 16, invece di 8, in quanto ciascuno degli 8 primi tipi può essere, secondo il campo di coscienza, stretto o largo.

2) a questa formula fondamentale si aggiungeranno, in un secondo tempo e secondo quanto l'esperienza detta, l'una o l'altra delle proprietà supplementari.

I tipi fondamentali sono gli 8 già segnalati, che in un secondo tempo vengono divisi in sottotipi, seguendo qualche proprietà supplementare o analizzando la vicinanza ad alcuni degli altri tipi principali: questo è il tentativo di caratterologia seriale tentato da Le Senne. Nella presentazione di questi tipi si segue sempre un identico schema che comporta questi momenti: segnalazioni statistiche, ricavate dall'inchiesta statistica, che presentano le correlazioni di ciascuno dei tipi con tratti particolari del carattere; dati biografici, dai quali si ricava il ritratto psicografico, che serve di controprova alle segnalazioni statistiche; psicodialettica della coscienza, che presenta le dialettiche intenzionali, e attraverso cui l'io reagisce alla situazione che il carattere gli impone; sottotipi e famiglie di ciascuno dei tipi.

Anzichè offrire una descrizione particolareggiata degli otto tipi che risultano da questa caratterologia, ci sembra più opportuno presentare per ognuno di essi un quadro con le principali caratteristiche ricavate dal questionario di Heymans-Wiersma. Per ogni tipo si segnalano le caratteristiche, nelle quali il gruppo che le realizzava otteneva i punteggi più significativi, cioè i punteggi massimi o i punteggi minimi. Per facilitare la comprensione del valore di questi punteggi massimi e minimi, nei singoli quadri sono anche riportate le medie generali.[35]

---

35 Una presentazione dei tipi in questa forma è stata già fatta da N. GALLI, *Il riesame sistematico della caratterologia di G. Heymans compiuto da R. Le Senne,* in « Orientamenti Pedagogici », 1961, VIII, 68-104.

1. *L'emotivo, non attivo, primario*

Proprietà e caratteristiche dell'EnAP	Percentuale	Media generale
Tende a rimandare	81.1 (Max)	46.6
Impulsivo	78.2 »	43.6
Violento	75.9 »	45.7
Lavora a scatti	71.3 »	29.1
Suscettibile	68.4 »	52.1
Ha bisogno di divertimenti	68.4 »	39.1
Si preoccupa di risultati immediati	66.7 »	39.5
Ride facilmente	62.1 »	40.6
Leggero	60.9 »	44.0
Spendereccio	59.2 »	45.2
Ha simpatie mutevoli	57.5 »	25.7
Vanitoso	54.0 »	27.4
Si scoraggia facilmente	52.9 »	30.8
Contento di sè	52.9 »	39.7
Amante degli onori	47.7 »	36.8
Contraddizioni tra pensiero e vita	43.7 »	19.2
Trascura i lavori imposti	41.4 »	19.3
Fa grandi piani	41.4 »	18.5
Conserva ricordi disordinati di letture	41.4 »	20.2
Impaziente nelle malattie	40.2 »	24.4
Parla di se stesso	29.9 »	15.2
Gli piace parlare fiorito	27.0 »	15.4
Affettato nel comportamento	21.3 »	10.2
Di parola forte e chiassosa	20.1 »	8.2
Complimentoso	19.0	10.2
Cambia sovente professione e carriera	18.4 »	9.8
Ride dei suoi scherzi	12.6 »	7.2
Portato a mentire	11.5 »	5.4
Disonesto	4.6 »	1.1
Senso pratico	41.9 (Min)	59.5
Casalingo	31.6 »	55.2
Puntuale	31.0 »	57.5
Oggetto dei suoi discorsi: le cose	27.6 »	42.8
Conformità tra atti e parole	17.2 »	57.0
Oggettivo	7.5 »	25.4
Sempre occupato	7.5 »	56.4
D'umore costante	4.0 »	22.8
Amante della solitudine, eremita	4.0 »	10.4

2. *L'emotivo, non attivo, secondario*

Proprietà e caratteristiche dell'EnAS	Percentuale	Media generale
Attaccato alle proprie abitudini	66.4 (Max)	38.1
Umore variabile	64.6 »	36.7
Meditativo, riflessivo, preoccupato	54.9 »	30.7
Indeciso, esitante	53.1 »	36.5
Si scoraggia facilmente	52.2 »	30.8
Scontento di sè	51.3 »	32.4
Permaloso, brontolone	47.8 »	31.8
Pusillanime, timido	46.9 »	34.5
Contegno forzato	31.9 »	21.1
Predisposto alle malattie mentali	28.3 »	17.4
Incline all'introversione	24.8 »	16.2
Malinconico e preoccupato	9.7 »	5.2
Coraggioso	28.3 (Min)	43.9
Parla di se stesso	5.9 »	15.2
Desideroso di nuove impressioni	3.5 »	64.1

3. *L'emotivo, attivo, primario*

Proprietà e caratteristiche dell'EAP	Percentuale	Media generale
Ordinariamente occupato	83.3 (Max)	47.8
Volubile e indaffarato	77.4 »	40.6
Abile	76.7 »	59.6
Violento	75.9 »	47.8
Espansivo	73.9 »	45.8
Amante dei cambiamenti	72.0 »	43.1
Si riconcilia subito	71.6 »	46.1
Fiducioso	53.7 »	44.0
Ambizioso di onori	52.9 »	36.8
Gaio e di buon umore	50.2 »	35.4
Mente per esagerazione	43.2 »	25.8
Amante del comando	37.0 »	24.8
Attivo in politica	7.8 »	6.2
Gusto per le novità	7.0 »	4.4
Calmo e posato	20.6 (Min)	55.8
Tiene il broncio	17.5 »	31.8
Chiuso in se stesso	6.2 »	22.9

4. *L'emotivo, attivo, secondario*

Proprietà e caratteristiche dell'EAS	Percentuale	Media generale
Assiduamente applicato al lavoro	99.2 (Max)	56.4
Si distingue con onore negli affari	91.8 »	77.3
Ordinariamente occupato	83.2 »	47.8
Compìto e ordinato	81.8 »	65.4
Buon esecutore dei suoi progetti	81.4 »	—
Amore per la vita di famiglia	80.7 »	—
Amante delle attività sociali	74.0 »	40.0
Patriota ardente	40.7 »	27.7
Amante dei giochi intellettuali	36.5 »	30.5
Fervente religioso	34.8 »	16.6
Portato a differire	9.7 (Min)	46.6

5. *Il non emotivo, attivo, primario*

Proprietà e caratteristiche del nEAP	Percentuale	Media generale
Senso pratico	81.1 (Max)	59.5
Presenza di spirito	65.3 »	48.7
Rapidità di concezione	63.2 »	52.4
Amante degli sports	54.7 »	44.9
Capace d'improvvisare in pubblico	31.6 »	18.9
Diplomatico	27.4 »	20.1
Dotato per il disegno	14.7 »	8.2

6. *Il non emotivo, attivo, secondario*

Proprietà e caratteristiche nEAS	Percentuale	Media generale
Tollerante	87.7 (Max)	78.0
Puntuale	86.6 »	57.5
Coerente	86.3 »	57.0
Completamente degno di fede	85.0 »	57.3
Indipendente nelle sue opinioni	83.4 »	58.7
Naturalissimo nel contegno	78.6 »	73.9
Prudente	75.4 »	44.7
Continente	75.2 »	59.2
Freddo ed oggettivo	73.1 »	40.6
D'umore costante	72.0 »	44.8
Intelligente	68.8 »	42.2
Spirito aperto	67.9 »	56.7
Perseverante	67.7 »	40.9
Oggetto dei suoi discorsi: le cose	67.0 »	42.8
Buon osservatore	66.1 »	52.2
Economo	66.1 »	42.4
Poco preoccupato dell'apparenza	64.7 »	47.6
Paziente nelle malattie	57.1 »	39.0
Ritiene con precisione ed ordine	56.0 »	39.8
Coraggioso	55.1 »	43.9
Disinteressato	54.4 »	48.2
Oggettivo	51.9 »	25.4
Sobrio	51.0 »	36.5
Silenzioso e chiuso	24.4 »	22.9
Dotato per la matematica	17.3 »	9.6
Indifferente agli onori	30.1 »	26.1
Spendereccio	30.1 (Min)	45.2
Contento di sè	26.9 »	39.7
Impulsivo	12.8 »	43.6
Vanitoso	9.3 »	27.4
Si scoraggia facilmente	9.1 »	30.8
Di simpatie mutevoli	3.0 »	25.7
Sessualità sregolata	2.1 »	8.2
Trascura i lavori imposti	2.1 »	19.3
Mentitore	1.8 »	5.4

7. *Il non emotivo, non attivo, primario*

Proprietà e caratteristiche del nEnAP	Percentuale	Media generale
Compassionevole e soccorrevole	89.3 (Max)	—
Incline a differire	88.8 »	46.6
Tollerante	80.6 »	78.0
Coraggioso	53.1 »	—
Egoista	36.7 »	21.0
Amante delle barzellette volgari	31.6 »	18.9
Amante del gioco d'azzardo	22.4 »	15.8
Sessualità sregolata	21.4 »	8.2
Spesso indebitato	19.4 »	5.0
Talento scenico	12.2 »	—
Comportamento onorevole	52.0 (Min)	77.3
Gusto per la vita familiare	27.6 »	—
Puntuale	23.5 »	57.5
Patriottismo	12.2 »	27.7
Coraggioso	4.1 »	16.6

8. *Il non emotivo, non attivo, secondario*

Proprietà e caratteristiche del nEnAS	Percentuale	Media generale
Calmo	85.1 (Max)	55.8
Gusto per la solitudine	19.1 »	10.4
Uomo di principi	17.0 »	7.5
Scortese	13.8 »	6.7
Avaro	9.6 »	4.8
Crudele	2.1 »	0.8
Amore per gli animali	44.7 (Min)	—
Attività filantropica	8.5 »	19.7

464 Per l'educatore può essere utile conoscere quali sono, per ciascuno dei tipi, i principali aspetti positivi e i principali difetti. Una volta classificati gli allievi secondo questa caratterologia, la conoscenza delle qualità e dei difetti, può aiutare ad orientare l'azione educativa. Il quadro seguente che riportiamo da N. Galli, ci offre questi due aspetti per ciascuno degli otto tipi.

Quadro conclusivo

Tipi caratterologici	Quadro dei valori spiccanti
EAP	Esuberanza giovanile, ottimismo fiducioso;
EAS	Potenza di lavoro, interessi spirituali;
EnAP	Delicatezza, vivacità;
EnAS	Sensibilità pronta, vita interiore;
nEAP	Chiarezza, intuizione;
nEAS	Perseveranza tenace, senso della legge;
nEnAP	Obbiettività, coraggio;
nEnAS	Amore dei principi, regolarità.

Tipi caratterologici	Quadro delle difficoltà spiccanti
EAP	Estroversione, attività precipitosa;
EAS	Impetuosità d'azione, autoritarismo;
EnAP	Impulsività, volubilità;
EnAS	Introversione, vulnerabilità;
nEAP	Indifferenza, insensibilità;
nEAS	Sistematizzazione logica, freddezza;
nEnAP	Esigenze organiche, indifferenza;
nEnAS	Abitudine meccanica, impassibilità.

Avendo aggiunto ben poco al lavoro fatto da Heymans e, soprattutto, non avendo cercato nè dato un fondamento più scientifico alla classificazione precedente, valgono per Le Senne le critiche già fatte al lavoro di Heymans.

c) Le applicazione psicopedagogiche dei continuatori di Le Senne

Nonostante le critiche, alcune di un certo peso, che possono farsi alla ca- 465
ratterologia Heymans-Le Senne, sono stati molto numerosi coloro che l'hanno ripresa, non per cercare un fondamento più scientifico, ma piuttosto per servirsene in un settore applicativo. In psicopedagogia, ha fatto particolare fortuna la classificazione lessenniana dei caratteri e sono sorti parecchi volumi che presentano questionari per la conoscenza degli allievi o indicazioni pedagogiche

per orientare l'azione educativa in base al tipo caratterologico. In nota indichiamo una serie di volumi che si riferiscono a questi due aspetti applicativi della caratterologia di Le Senne.[36]

3. LE TIPOLOGIE SOMATO-PSICHICHE DI E. KRETSCHMER E DI W. H. SHELDON

a) La tipologia di E. Kretschmer

466 La dottrina tipologica di Kretschmer, psichiatra tedesco, si ispira al criterio enunciato all'inizio della sua opera fondamentale in questo settore: « Se partendo da questi tipi psichiatrici (le due principali forme elaborate da Kraepelin: psicosi maniaco-depressiva o ciclofrenia e demenza precoce o schizofrenia) noi riuscissimo a scoprire i tipi di struttura corporea che vi corrispondono, ci renderemmo presto conto che questi tipi morfologici, attraverso mille affinità, si collegano nello stesso tempo a temperamenti psichici normali che, a loro volta, si accostano dal punto di vista psicologico, ereditario, biologico, ai temperamenti morbosi di cui sono il riflesso ».[37]

Ecco dunque lo schema del processo seguito da Kretschmer nel costruire la sua tipologia:

1. individuazione di due tipi psichiatrici;
2. struttura corporea corrispondente a questi due tipi;
3. correlazione tra queste strutture corporee e temperamenti psichici normali;
4. punti di contatto tra i temperamenti psichici normali e i tipi psichiatrici.

Dalla psicopatologia si torna alla psicopatologia attraverso la struttura corporea e i temperamenti normali.

467 Vediamo ora la verifica concreta di questi presupposti.

Kretschmer accetta le due entità psichiatriche di ciclofrenia e schizofrenia

---

[36] Sui questionari si può consultare L. Calonghi, *Questionari e schede per lo studio del carattere negli alunni,* in « Orientamenti Pedagogici », 1961, VIII, 648-683.

A) Studi sulla Caratterologia in rapporto alla Pedagogia: A. Le Gall, *Caractérologie des enfants et des adolescents,* Paris, P.U.F., 1950 (t); P. Grieger, *L'intelligence et l'éducation intellectuelle,* Paris, P.U.F., 1950 (t); G. Berger, *Caractère et personnalité,* Paris, P.U.F., 1954; P. Mesnard, *Education et Caractère,* Paris, P.U.F., 1957; P. Grieger, *Caractère et Vocation,* Monaco, Ed. J. V., 1958 (t); A. Le Gall, *Les insuccés scolaires,* Paris, P.U.F., 1959; R. Maistriaux, *L'intelligence et le caractère,* Paris, P.U.F., 1959.

B) Differenti tipi di questionari per allievi ed educatori: G. Berger, *Traité pratique d'analyse du caractère,* Paris, P.U.F., 1950; R. Maistriaux, *L'étude des caractères,* Paris, Casterman, 1950; R. Gaillat, *Analyse caractérielle des élèves d'une classe par leur maître,* Paris, P.U.F., 1952 (t); M. Gex, *Test caractériel pour un diagnostic rapide,* Paris, P.U.F., 1953; R. Boward, *La connaissance du caractère et ses applications pédagogiques,* Paris, Bourrelier, 1955; R. Verdier, *La Caractérologie dans l'enseignement secondaire,* Paris, P.U.F., 1957 (t); P. Grieger, *Etude pratique du caractère,* Monaco, Ed. J. V., 1961.

Le opere segnalate con (t) sono tradotte in italiano nella collana « Psicologia e Vita », Torino, S.E.I.

[37] E. Kretschmer, *La Structure du corps et le caractère* (trad. francese), Paris, Payot, 1930, p. 14; l'opera originale, *Körperbau und Charakter* aveva raggiunto la 20ª edizione tedesca nel 1950.

e, partendo da malati affetti da queste psicosi, studia la loro struttura corporea. Questa struttura viene determinata in base ai dati forniti da una osservazione globale, seguita da alcune misure supplementari: « l'impressione visuale e le misure si completano mutuamente nel corso degli esami costituzionali ».[38] Perchè l'osservazione possa essere fatta con accuratezza, Kretschmer ha elaborato una lunga lista di elementi da osservare.

Egli iniziò il suo lavoro di ricerca con due gruppi di malati mentali, 85 ciclofrenici e 175 schizofrenici in senso largo. Il primo risultato di questa osservazione clinica fu la ripetizione frequente di tre tipi di struttura corporea, denominati da Kretschmer leptosomico, atletico e picnico. Accanto a questi tre tipi primari sono stati scoperti altri piccoli gruppi, classificati sotto il nome di tipi displasici.

Il tipo *leptosomico* si presenta di grossezza ridotta e di altezza normale. È un tipo magro, slanciato, di mani scarne, torace piatto, inferiore di peso in rapporto all'altezza. Questa e le altre caratteristiche si mantengono pressochè costanti nel decorso dello sviluppo.

Il tipo *atletico* presenta un forte sviluppo dello scheletro, della muscolatura e dell'epidermide. È di statura media, di torace ampio e con la muscolatura disegnata sulla superfice del corpo. Comincia a manifestarsi con sufficiente chiarezza verso la pubertà e cresce in espressività con la maturazione totale.

Il tipo *picnico* è caratterizzato dall'espansione delle cavità viscerali (cranio, torace, addome) e dalla tendenza all'accumulazione di grasso, mentre si registra una certa gracilità nell'apparato motore. Ha una figura tarchiata, membra tondeggianti, torace profondo. Il tipo picnico è abbastanza stabile e offre poche variazioni, ma solo nell'età adulta acquista la sua forma definitiva.

La distribuzione dei primi 260 malati osservati da Kretschmer è la seguente: [39]

Struttura corporea	Struttura psichica	
	Ciclofrenici	Schizofrenici
Leptosomici (astenici)	4	81
Atletici	3	31
Leptosomici-atletici misti	2	11
Picnici	58	2
Forme picniche miste	14	3
Displasici	—	34
Casi inclassificabili	4	13
	85	175

[38] *Op. cit.*, p. 20.

[39] *Op. cit.*, pp. 44 e ss.

Da questi dati, Kretschmer conclude:

1) esiste una netta affinità biologica tra la struttura picnica e la disposizione psichica dei maniaco-depressivi;

2) esiste una netta affinità biologica tra la struttura astenica atletica e quella di certi displasici da una parte, e la disposizione psichica degli schizofrenici dall'altra;

3) al contrario, l'affinità è nulla tra lo schizofrenico e il picnico da una parte, e tra il ciclofrenico e l'astenico, l'atletico e il displasico, dall'altra.

Ricerche posteriori, condotte da Kretschmer stesso e da altri, portano a risultati in gran parte concordanti. Nella figura n.8 si possono vedere i dati offerti da Westphal in una elaborazione d'insieme.[40]

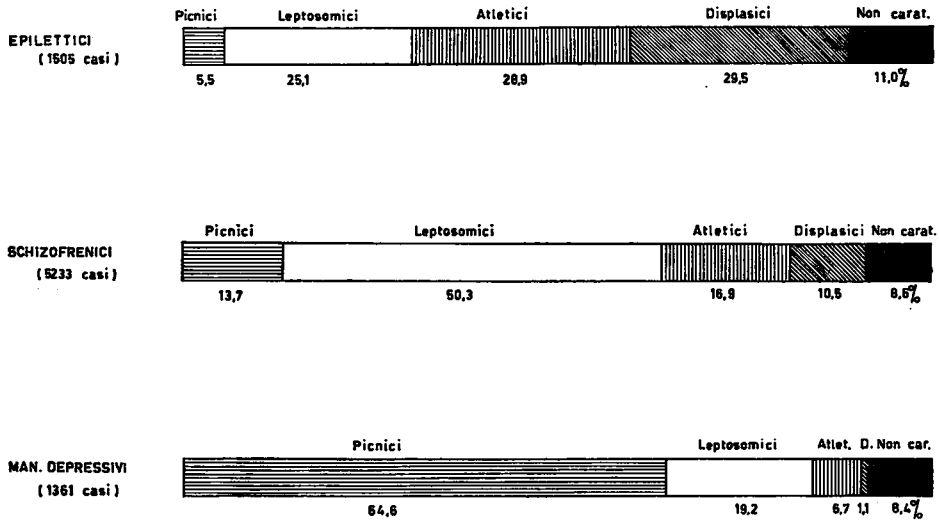


FIG. 8

468 Da quanto esposto si deduce che Kretschmer elabora una tipologia con tre tipi somatici, corrispondenti, a grandi linee, a due tipi psichiatrici. Un passo avanti si impone per vedere se questa correlazione esiste anche in campo normale, e cioè se alle strutture corporee già definite corrispondono orientamenti mentali, entro i normali, vicini alle forme psichiatriche indicate. Kretschmer procede per gradi, e prima di arrivare alla sfera normale stabilisce un gradino ai limiti tra la normalità e la patologia, chiamando questi tipi, rispettivamente, cicloidi e schizoidi. I tipi normali vengono chiamati ciclotimici e schizotimici.

---

40 K. WESTPHAL, *Körperbau und Charakter der Epileptiker,* Nervenartz, 1931, p. 97.

La correlazione tra questi tipi psichici e i tipi somatici precedenti fu già 469
riscontrata da Kretschmer stesso esaminando un gruppo di 150 persone, chiaramente picniche, atletiche o leptosomiche, di cui conosceva anche bene l'habitus psichico.

Altri autori, tra cui E. Munz, Van der Horst, M. Kibler,[41] esaminando soggetti normali, avrebbero trovato straordinarie conferme dei dati di Kretschmer; non capitò lo stesso a Klineberg e coll.[42] con soggetti americani; ma forse la ricerca non fu condotta con strumenti del tutto adatti allo scopo.

Uno dei lavori più completi, dei russi Gourevic e Oserevckij, dà questi risultati:

Ciclotimici:	Leptos.	Atlet.	Picnici	Infantili	Displas.	Misti	Incerti
uomini:	183	26	547	14	3	105	43
donne:	86	14	202	13	1	59	11
Schizotimici:							
uomini:	932	305	21	2	33	293	138
donne:	432	101	29	2	14	144	49

Quali sono le caratteristiche dei due tipi psicologici riscontrati da 470
Kretschmer?

I *ciclotimici,* sempre dentro la normalità, possiedono un temperamento ipomaniaco o depresso: i due poli che in psicopatologia costituiscono la psicosi maniaco-depressiva. Gli ipomaniaci sono tipi euforici, di umore alternante; socievoli, cordiali e generosi; sono anche superficiali nelle amicizie e alquanto egoisti; facilmente influenzabili. I depressi hanno rapporti sociali più limitati, ma conservano sempre la loro amicizia; hanno maggiore costanza e profondità. I ciclotimici sono in genere tipi bonari e cordiali, rispondono con facilità a stimoli emotivi, partecipano ai sentimenti altrui, si adattano con facilità all'ambiente, sono pratici e realistici. I due aspetti, ipomaniaco e depresso, si alternano facilmente nello stesso individuo.

Il gruppo degli *schizotimici* è più eterogeneo, e la loro personalità più complessa; loro caratteristica fondamentale è l'autismo, il costruirsi un mondo interno con pochi contatti esteriori; gli estremi del temperamento schizotimico si trovano nei poli della sensibilità: ipersensibilità, insensibilità. Tuttavia, queste variazioni possono verificarsi nello stesso individuo, essendo la sensibilità

---

41 Citati da Kretschmer, pp. 209-213.

42 O. KLINEBERG, S. E. ASCH, H. BLOCK. *An experimental Study of constitutional Types,* Genetic Psych. Monogr., 1934, 16, 140-221; O. KLINEBERG, A. HARRIET, J. P. FOLEY, *An experimental Study of personality Differences among constitutional, « racial » and cultural Groups,* Unpubl. Projec Report, 1936: citato da A. ANASTASI, *Differential Psychology,* 167-170.

limitata ad un determinato ambiente; la socievolezza dello schizotimico è anche limitata, sia riguardo alle persone come all'intensità dei rapporti. I giudizi sugli altri formulati dagli schizotimici sono generalmente estremisti; essi ignorano le posizioni intermedie. Contrariamente a quanto avviene nei ciclotimici, gli schizotimici non presentano alternanza tra ipersensibilità, e insensibilità; in essi il passaggio dalla prima alla seconda è progressivo.

471 Come abbiamo visto, nella tipologia psichica Kretschmer parla di « temperamento »; ma che cosa intenda con questo termine non è molto chiaro; forse può aiutare ad una migliore comprensione la sua analisi della « costituzione », del carattere e del temperamento. Nelle pagine 242-244 dell'opera più volte citata, così si esprime a varie riprese: « La costituzione è per noi l'insieme di tutte le qualità individuali che dipendono dall'eredità, cioè che hanno radici genotipiche. È chiaro che lo studioso pratico della costituzione non può mai escludere rigorosamente le modificazioni della predisposizione ereditaria condizionata da eccitazioni esterne, particolarmente quelle acquisite per tempo, a meno di correre il rischio di cadere in definizioni sterili e verbali..., perchè tutto ciò che è concreto e vivente ci viene dato come prodotto di effetti intercambiabili di ambiente e di disposizione innata...

La nozione di carattere è d'ordine puramente psicologico. Per noi il « carattere » è l'insieme di tutte le possibilità di reazioni affettive e volontarie quali si sono formate nel corso dell'evoluzione. Esse sono il risultato della disposizione ereditaria e di tutte le forze esogene: influsso corporeo, educazione psichica, ambiente, tracce lasciate dagli avvenimenti. Parlando di carattere si considera la personalità psichica dal punto di vista affettivo, senza separarlo naturalmente dall'intelligenza...

La nozione di carattere in gran parte si confonde con la nozione di costituzione, nel senso che l'una e l'altra si riallacciano alle qualità psichiche ereditarie. Ma essa fa astrazione dagli elementi corporei, dei quali al contrario tiene gran conto la nozione di costituzione. D'altra parte la nozione di carattere tiene conto dei fattori esogeni, come i risultati dell'educazione e dell'ambiente, che sono essenzialmente estranei alla nozione di costituzione.

Il termine « temperamento » per noi non è affatto una nozione definita, ma una entità euristica della quale non conosciamo la portata e che è destinata a divenire il punto di partenza di una differenziazione importante e fondamentale della psicologia biologica.

Conseguentemente, noi facciamo bene a circoscrivere la nozione di temperamento al gruppo di istanze che reagiscono con grande facilità alle eccitazioni chimiche esogene (alcool, morfina) o endocrine, cioè all'affettività e al ritmo psichico generale.

b) La tipologia di W. H. Sheldon [43]

La tipologia di Sheldon non è lontana da quella di Kretschmer; ci sono tra 472
i due studiosi molti punti di contatto, pur arrivando Sheldon a un perfezionamento degli studi di Kretschmer. Infatti, per le sue ricerche egli è partito dalla constatazione dell'insufficienza della tipologia morfologica dello psichiatra tedesco: di 400 studenti esaminati, solo il 28% entrava nei tipi kretschmeriani, e anche questi presentavano numerose contraddizioni nelle differenti parti del corpo.

Sheldon studiò in primo luogo le varietà del temperamento umano e, in un secondo momento si interessò alla costituzione fisica, anche se nella pubblicazione dei suoi lavori ha seguito l'ordine inverso. Noi, in cinque punti, esamineremo le varietà della costituzione fisica, le varietà del temperamento, il temperamento e l'adattamento sociale, le correlazioni tra costituzione fisica, temperamento e adattamento, aggiungendo infine qualche osservazione critica generale.

1. *Le varietà della costituzione fisica.*

Prima preoccupazione di Sheldon fu quella di cercare gli aspetti della co- 473
stituzione fisica dell'uomo atti a fornire lo schema più fecondo e più significativo per lo studio della classificazione delle differenze.

Dopo aver fatto degli studi introduttivi, egli arrivò alla conclusione che una classificazione delle costituzioni fisiche doveva poggiare su questi quattro criteri:

a) lo studio di un gran numero di casi di età omogenea;
b) un metodo di investigazione che considerasse il fisico umano non come l'esempio di un tipo, ma piuttosto come una « interpretazione » di componenti;
c) un metodo di divisione del corpo in segmenti o in settori per avere la possibilità di stabilire misure e classificazioni comparative;
d) una tecnica di confronti che non fosse basata solo su misure antropometriche isolate, ma anche su prove fotografiche permanenti.

Stabilita la tecnica fotografica, che offrì le sue complicazioni, furono fatte 474

---

43 Le principali opere di Sheldon sono: in collaborazione con S. S. Stevens e W. B. Tucker, *The Varieties of human Physique: an Introduction to constitutional Psychology*, New York, Harper, 1940; in collaborazione con S. S. Stevens, *The Varieties of Temperament: a Psychology of constitutional Differences*, New York, Harper, 1942; in collaborazione con E. M. Hartal e E. McDermott, *Varieties of delinquent Youth: an Introduction to constitutional Psychiatry*, New York, Harper, 1949; in collaborazione con C. W. Dupertuis e E. McDermott, *Atlas of Men: a Guide for somatotyping the adult Male at all ages*, New York, Harper, 1954.

tre fotografie (frontale, dorsale, di profilo) di 4.000 studenti di sesso maschile, da 16 a 20 anni di età. Si cercarono le varianti più pronunziate, e se ne trovarono tre. Sheldon dice che i tentativi fatti per trovare un quarto tipo di variazione estrema fallirono. Grosso modo, le varianti corrispondevano ai tre tipi di Kretschmer, tuttavia Sheldon non accettò la terminologia dello psichiatra tedesco perchè la considerava impropria.

Ricerche realizzate su cadaveri gli permisero di arrivare ad una sua terminologia più omogenea e più significativa: separando i cadaveri secondo le tre varianti riscontrate e misurando e pesando i principali organi interni, potè constatare che nel primo gruppo si trovavano visceri dell'apparato digerente molto sviluppati; nel secondo gruppo predominavano i muscoli e il sistema cardiovascolare; nel terzo gruppo si notava un predominio delle strutture superficiali sulle strutture interne. Collegando questi dati con la embriogenesi, diede a ciascun gruppo un nome derivato dalla parte dell'embrione che si differenziava nelle strutture predominanti: il primo gruppo, dove predominavano gli organi derivati dall'endoderma fu chiamato *endomorfo* (varietà: endomorfismo); il secondo, con predominio dei derivati del mesoderma, ebbe il nome di *mesomorfo* (varietà: mesomorfismo); e il terzo, che presentava un particolare sviluppo dell'ectoderma fu denominato *ectomorfo* (varietà: ectomorfismo). L'ectomorfismo è stata la variante più facile a scoprire: è un fattore nettamente definito e impossibile a nascondere; nella ricerca delle altre due varianti aumentano le possibilità di divergenza.

Per determinare più esplicitamente le caratteristiche dei tre tipi estremi, Sheldon stabilì (oltre all'altezza e al peso) una serie di 17 diametri, in rapporto all'altezza, da prendersi sulle cinque parti in cui divise il corpo (testa e collo, torace, braccia e mani, addome, gambe e piedi). Queste 17 misure furono selezionate come le più significative e le più fedeli, dopo averne provato numerose altre (più di 30).

475 Per semplificare il calcolo del tipo, queste misure vengono riportate su di una scala di 7 gradini, che esprimono la vicinanza o l'allontanamento da una determinata variante. Pertanto il somatotipo di ogni soggetto viene espresso mediante tre numeri (da 1 a 7) che indicano l'accentuazione di ciascuna delle varianti primarie. I tre tipi fondamentali hanno le seguenti formule:

7-1-1: endomorfo;
1-7-1: mesomorfo;
1-1-7: ectomorfo.

Il tipo medio in tutto avrebbe la formula: 4-4-4.

Dalla combinazione di 7 numeri in gruppi di 3 risultano 343 (7^3) possibilità teoriche di somatotipi; tuttavia, nella realtà, dopo i suoi primi studi su circa 10.000 fotografie tutti i somatotipi trovati si concentrano in 76 delle 343 possibilità; e 6 di queste 76 possibilità sono somatotipi poco frequenti.

Le caratteristiche numeriche dei somatotipi reali sono le seguenti:

a) la somma delle tre componenti va da 9 a 12, senza che ciò voglia dire che siano somatotipi reali tutte quelle combinazioni che danno questa somma;

b) in una componente, esistono più somatotipi estremamente bassi che estremamente alti: cioè, esistono più 1 che 7;

c) si può essere basso in due componenti, ma non alto, con punteggio 6 o 7.

Quando parla dei rapporti tra le tre componenti Sheldon dice, in forma im- 476
precisa, che sono più o meno interdipendenti. Con questa espressione vuole significare che se un soggetto è alto in una determinata componente è basso nelle altre due; tuttavia, conoscendo 2 delle componenti non è possibile dedurre la terza, poichè a due prime componenti uguali possono corrispondere misure differenti nella terza: per esempio, ci sono questi tre somatotipi 451, 452, 453: il valore della terza componente non è una funzione delle altre due. Una certa dipendenza però esiste, dato che nella realtà i somatotipi sono limitati e la somma delle tre componenti, come abbiamo visto, è sempre tra 9 e 12.

Per certi studi o ricerche in cui non occorra una grande precisione i soma- 477
totipi possono essere ridotti formando dei gruppi tra quelli che sono estremamente simili. Lo stesso Sheldon offre un esempio di queste possibili riduzioni, raggruppando i primi 76 somatotipi trovati in 19 gruppi.

Ecco il quadro della riduzione:

Classificazione descrittiva	Somatotipi combinati
1. Endomorfo estremo	711
2. Endomorfo marcato	622, 522, 533
3. Endomorfo moderato	433
4. Endomorfo mesomorfico	721, 731, 641, 631, 621, 632, 543, 542, 541, 532
5. Mesomorfo-endomorfo	551, 442
6. Endomorfo-ectomorfico	712, 613, 612, 623, 523, 524, 534, 514
7. Ectomorfo-endomorfo	515, 424
8. Mesomorfo estremo	171
9. Mesomorfo marcato	262, 252, 353
10. Mesomorfo moderato	343
11. Mesomorfo endomorfico	271, 371, 461, 361, 362, 352, 453, 452, 451
12. Mesomorfo ectomorfico	172, 163, 162, 263, 253, 154, 254, 354
13. Ectomorfo-mesomorfo	244
14. Ectomorfo estremo	117
15. Ectomorfo marcato	226, 225, 335
16. Ectomorfo moderato	334
17. Ectomorfo endomorfico	217, 216, 316, 326, 325, 415, 425, 435
18. Ectomorfo mesomorfico	127, 126, 136, 236, 235, 145, 245, 345
19. Equilibrato	444, 434, 344, 443

A queste tre varianti o componenti (endomorfismo, mesomorfismo e ecto- 478
morfismo) che da Sheldon sono chiamate « primarie », se ne aggiungono altre di minore importanza che possono essere considerate di secondo ordine, di ter-

zo ordine, ecc. Sheldon ha segnalato tre varianti secondarie di particolare interesse per lo psicologo: la displasia, il ginandromorfismo e l'aspetto testurale.

La *displasia* consiste in una mescolanza variabile delle tre componenti primarie nelle differenti regioni del corpo.

In base a questa anomalia si calcola l'indice di displasia del soggetto (d). Illustriamo il procedimento di calcolo dell'indice di displasia, citando lo stesso esempio usato da Sheldon:[44] per ogni componente, separatamente, si fa la somma delle differenze tra ciascuna delle regioni del corpo e tutte le altre; in seguito si sommano le differenze delle tre componenti. Supponiamo che i somatotipi delle cinque regioni del corpo di un individuo siano i seguenti:

Regioni	Somatotipo
I	361
II	252
III	451
IV	362
V	352

Occorrerà paragonare per ogni componente, la prima regione con le altre quattro, la seconda con le tre seguenti, e così via, cioè, 10 paragoni per ogni componente. I risultati sono i seguenti: discordanze nella I componente: 8; discordanze nella II componente: 6; discordanze nella III componente: 6, indice di displasia (d) = 8+6+6 = 20. La distribuzione dell'indice di displasia di 4.000 studenti esaminati da Sheldon va da 0 a 38 ed è rappresentata nella fig. n. 9.

Sembra che questo indice di displasia possa costituire un buono strumento per lo studio di conflitti morfologici e psicologici e per lo studio delle deviazioni della personalità. Per esempio nello studio di 3.500 malati mentali, per la maggior parte schizofrenici, Sheldon ha trovato una displasia molto più elevata che tra gli studenti universitari e la popolazione generale, e inoltre alcuni tipi di displasie specifiche e più frequenti in certe categorie di malati.

Il *ginandromorfismo* indica la misura in cui una costituzione fisica presenta tratti ordinariamente associati al sesso opposto. Si esprime attraverso un indice (indice g), in una scala da 1 a 7. La media di « g » di 4000 studenti era di 2.2.

L'*aspetto testurale,* espresso attraverso l'indice « t », indica la grossolanità o finezza del tessuto fisico; è una misura della grazia estetica; un indice « t » elevato segnala una struttura piacevole per chiunque abbia una media percezione estetica.[45]

---

[44] Citiamo dalla traduzione francese della P.U.F.: *Les Variétés de la Constitution physique de l'homme*, pp. 66-67.

[45] Nel cap. IV del volume precedentemente citato, Sheldon presenta in dettaglio tutti i passi da fare per arrivare alla determinazione di un somatotipo.

I principali studi di Sheldon, come abbiamo visto, sono stati fatti con 479
gruppi maschili. Egli ha studiato anche un gruppo di 2500 donne, ma in forma ancora imperfetta, che non gli permette di offrire risultati di una certa garanzia. Sembra però che anche fra le donne si trovino solo i 76 somatotipi già trovati per gli uomini, anche se la distribuzione di essi è differente. L'endo-

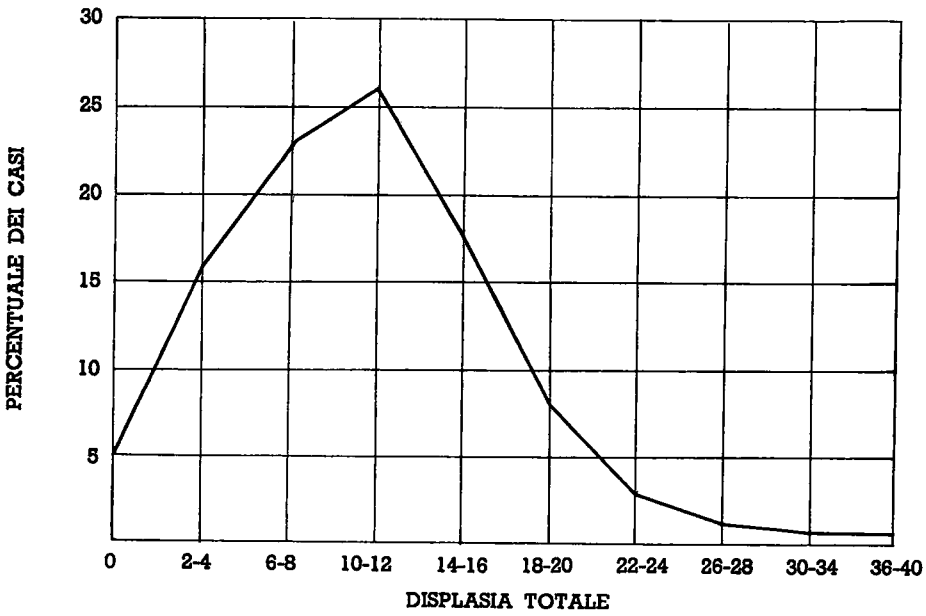


FIG. 9

morfismo e le costituzioni che combinano la seconda componente debole con le altre due elevate, sono più comuni tra le donne; nell'uomo, invece, i somatotipi più comuni sono il mesomorfismo e una combinazione di terza componente debole e prima e seconda elevata. La displasia è più forte nelle donne che negli uomini: l'indice arriva alle volte fino a 46.

Sheldon è del parere che il somatotipo rimane pressochè costante durante tutta la vita dell'individuo; in parecchie centinaia di casi, seguiti per un periodo di circa 12 anni, nonostante i cambiamenti ponderali verificatisi in molti di loro, egli non dovette introdurre nessuna modificazione.

Perchè cambi il somatotipo deve cambiare lo scheletro, la forma della testa, la struttura ossea della faccia, ecc. Solo in casi patologici, come la acromegalia e la paralisi, si è riscontrato un cambiamento di somatotipo.

Una somatotipia dell'età evolutiva non è stata ancora fatta, e senza dubbio è più difficile stabilire il somatotipo di un bambino che quello di un adulto;

tuttavia Sheldon pensa che ci siano dei fatti evidenti in favore dell'ipotesi che il somatotipo possa essere definito con esattezza ai 6 anni e forse già predetto dalla nascita.

2. *Le varietà del temperamento.*

480 Come Kretschmer, anche Sheldon parla di temperamento, ma il suo concetto non è molto più preciso di quello dello psichiatra tedesco. Egli dice, infatti: « Noi abbiamo limitato questo studio al livello chiamato temperamento. Il livello *temperamento,* come qualunque altro livello di ricerca, non ha delle frontiere definitive che lo separino senza equivoci dalle regioni vicine: ma noi, grosso modo, intendiamo per *temperamento,* il livello della personalità che si situa precisamente al di sopra della funzione fisiologica e al disotto degli atteggiamenti e delle opinioni acquisite. È il livello in cui si manifestano le configurazioni fondamentali della motivazione ».[46]

La definizione più adeguata e esplicita di temperamento è data, secondo Sheldon, dalla scala dei temperamenti.

481 Il problema fondamentale, come nello studio somatico, è quello di scoprire le componenti primarie del temperamento: quali e quante. Inizialmente Sheldon compilò una lista di 650 parole che indicavano pretesi tratti del temperamento. Dopo precisazioni e riduzioni di questa prima lista, arrivò ad una seconda di 50 tratti, che comprendevano tutte le idee rappresentate dai primi 650. Lo studio particolareggiato di questi 50 tratti fu eseguito tutto da Sheldon su di un gruppo di 33 giovani: per il periodo di un anno accademico furono osservati nel loro comportamento e nelle loro attività ordinarie ed ebbero con Sheldon una ventina di colloqui analitici ciascuno. L'osservazione e i colloqui servirono a classificare e a correggere le primitive classificazioni di essi secondo i 50 tratti, distribuiti in scale di 7 punti. Partendo dall'ipotesi che le componenti primarie del temperamento fossero comprese nei 50 tratti studiati, Sheldon procedette al calcolo delle correlazioni reciproche tra i tratti, trovandone 1225: le correlazioni positive si muovevano tra 0 e +0.86 e le negative tra 0 e —0.73.

482 Nel tentativo di fare costellazioni di tratti (cluster) tra quelli che presentavano correlazioni costantemente positive, trovò che si formavano tre costellazioni di tratti positivamente correlati tra di loro e negativamente correlati con tutti gli altri. Anche qui furono vani i tentativi di trovare una quarta componente con le stesse caratteristiche delle altre tre. Queste tre costellazioni furono semplicemente denominate componente I, componente II e componente III.

Per l'inclusione di un tratto in una delle 3 costellazioni furono adottati questi due criteri:

---

[46] Citiamo dalla traduzione francese delle P.U.F.: *Les Variétés du Tempérament,* p. 4.

a) il tratto doveva avere una correlazione positiva minima di +0.60 con tutti gli altri del suo gruppo;
b) il tratto doveva presentare una correlazione negativa di almeno — 0.30 con tutti i tratti degli altri due gruppi.

Il primo risultato fu di isolare 22 tratti con quelle caratteristiche, appartenenti 6 alla I costellazione, 7 alla II costellazione e 9 alla III costellazione.

Questi sono i 22 tratti:

componente I: 1, 2, 6, 10, 15, 19
componente II: 1, 3, 4, 7, 13, 16, 19
componente III: 1, 3, 8, 9, 10, 13, 15, 16, 19

Il loro significato può vedersi nella scala completa riprodotta più avanti.

Per aumentare la fedeltà e la validità della *Scala di temperamenti,* Sheldon 483
procedette alla ricerca di ulteriori tratti che possedessero le stesse caratteristiche dei 22 già selezionati. Prese quattro anni di tempo e si dedicò alla ridefinizione e precisazione dei tratti primitivi; sette od otto volte fu completamente revisionata la Scala di temperamenti. La prima componente fu la più difficile da differenziare, per la difficoltà di trovare la correlazione negativa tra i tratti di essa e quelli delle altre due. Alla fine delle analisi, si arrivò a un gruppo totale di 60 tratti (20 per ognuna delle tre componenti) scelti tra 78 che furono definitivamente provati con 100 soggetti tra i 17 e i 24 anni di età.

Nella letteratura precedente, Sheldon aveva trovato dei nomi che corrispon- 484
devano, con una certa precisione, alle sue tre componenti: per esempio, tipo affettivo, tipo conativo, e tipo cognitivo (applicati agli elementi dello spirito), oppure con un carattere marcatamente fisiologico, tipo digestivo, tipo muscolare e tipo cerebrale. Ma il temperamento, com'è concepito da lui, viene a trovarsi tra i due livelli a cui si riferiscono queste classificazioni. Un lavoro di Eppinger e Hess sulla vagotonia gli suggerì l'idea di utilizzare la terminazione « tonia » per indicare la iperattività o iperreattività di ciascuna delle componenti primarie nel comportamento totale dell'organismo. Così nominò le sue componenti viscerotonia, somatotonia e cerebrotonia.

I tratti della *viscerotonia* sono strettamente associati ad un predominio anatomico e funzionale dei visceri digestivi;

i tratti della *somatotonia* si associano ad un predominio anatomico e funzionale delle strutture somatiche;

i tratti della *cerebrotonia* implicano un predominio dell'« attenzione cosciente », dell'inibizione e del silenzio imposti alle altre attività del corpo; essa implica non solo inibizione viscerale e somatica, ma anche intensità della funzione mentale.

Il *viscerotonico* sembra che desideri abbracciare l'ambiente e assimilarlo. Se è elevato, irradia calore, stabilità; in caso contrario appare grossolano, ghiotto, possessivo. Nella sua apparente lentezza, il viscerotonico ha un orien-

tamento sicuro e preciso: ad ogni momento sa bene a che punto si trova. Affettivamente è immediato e sincero, le sue reazioni esterne corrispondono a quanto vive internamente. Nella viscerotonia, la motivazione è dominata dalle funzioni anaboliche; il desiderio fondamentale sembra quello di assimilare la terra e di fondersi con essa. Il predominio di questa componente comporta una certa lentezza di reazioni, ma anche un dominio tenace sulla realtà, specialmente sulla realtà sociale, e un orientamento sicuro rispetto allo spazio e alle persone. Viscerotonia significa senso pratico.

Il *somatotonico* è un conquistatore, perchè la seconda componente costituisce l'elemento « motore » nell'esistenza. La somatotonia rappresenta il bisogno d'attività e la risoluzione, da parte del soggetto, di sottomettere tutto alla propria volontà. L'inferno del somatotonico è l'inazione. In genere, il somatotonico non ha grande potere d'introspezione. Il somatotonico è un tipo di forte resistenza fisica, con poche esigenze rispetto al sonno, amante di praticare lo sport e di conservare la sua giovinezza: ha paura di invecchiare.

La terza componente, la *cerebrotonia,* costituisce l'elemento d'inibizione e di attenzione; il suo sintomo cardinale è l'iperattenzione tesa; il cerebrotonico rischia di essere considerato nervoso e addirittura nevrotico, pur essendo normale; è però vero che consuma molta energia nervosa e che gioca con il pericolo di avere degli esaurimenti nervosi. Il pericolo più grande per il cerebrotonico consiste nella dissociazione rispetto alla realtà; in qualche modo, egli è interiormente autosufficiente, trovando le sue delizie e il suo piacere nei dettagli della sua propria coscienza: non dipende nè dall'affettività nè dall'azione.

485 La *Scala dei temperamenti* è composta di 20 tratti per ognuna delle tre componenti. L'ideale per ciascuno dei tratti sarebbe che avesse il suo corrispettivo nelle altre due componenti, cioè, che fossero dei tratti ternari: questo fatto, purtroppo, si verifica solo in 5 casi (tratti 1, 17, 18, 19 e 20).

Ed ecco, ora, la scala di temperamenti:[47]

Viscerotonia	Somatotonia	Cerebrotonia
1. Rilassamento nel comportamento e nel movimento.	1. Comportamento e movimenti fermi e perentori.	1. Sostenutezza nell'atteggiamento e nel movimento. Riservatezza affettata.
2. Amore della comodità fisica.	2. Amore dell'avventura.	2. Reattività emotiva eccessiva con turbamenti fisiologici.
3. Lentezza delle reazioni.	3. Caratteristica energica.	3. Rapidità eccessiva delle reazioni.
4. Amore del cibo.	4. Bisogno e piacere dell'esercizio.	4. Gusto dell'intimità.
5. Piacere di mangiare in gruppo.	5. Amore del dominio e desiderio del potere.	5. Tensione mentale eccessiva. Iperattenzione. Ansietà.
6. Piacere di digerire.	6. Amore del rischio e del pericolo.	6. Segreto sentimentale. Dissimulazione delle emozioni.
7. Amore delle cerimonie cortesi.	7. Maniere decise e dirette.	7. Mobilità inquieta degli occhi e del viso.
8. Sociofilia.	8. Coraggio fisico per il combattimento.	8. Sociofobia.
9. Amabilità senza discriminazione.	9. Aggressività di competizione.	9. Avvicinamento sociale inibito.
10. Avidità di affetto e di approvazione.	10. Insensibilità psicologica.	10. Resistenza all'abitudine. Automatizzazione difficile.
11. Orientamento verso gli altri.	11. Claustrofobia.	11. Agorafobia.
12. Uguaglianza del flusso emozionale.	12. Assenza di pietà e delicatezza.	12. Imprevedibilità dell'atteggiamento.
13. Tolleranza.	13. Voce sguaiata.	13. Voce modesta. Timore di far rumore.
14. Soddisfazione placida.	14. Indifferenza spartana al dolore.	14. Ipersensibilità al dolore.
15. Sonno profondo.	15. Gusto del chiasso.	15. Insufficienza del sonno. Fatica cronica.
16. Mancanza di carattere.	16. Ipermaturità dell'aspetto.	16. Vivacità giovanile dei modi e dell'aspetto.
17. Comunicazione libera e facile del sentimento. Estraversione.	17. Orientamento verso la espansione attiva.	17. Orientamento verso l'introversione.
18. Rilassamento e sociofilia sotto l'influenza dell'alcool.	18. Sufficienza e aggressività sotto l'influenza dell'alcool.	18. Resistenza all'alcool e alle altre droghe deprimenti.
19. Bisogno degli altri in caso di disorientamento.	19. Bisogno di azione in caso di disorientamento.	19. Bisogno di solitudine in caso di disorientamento.
20. Orientamento verso l'infanzia e le relazioni familiari.	20. Orientamento verso fini e attività giovanili.	20. Orientamento verso i periodi tardivi dell'esistenza.

[47] La traduzione italiana dei tratti è stata presa dal libro di R. MUCCHIELLI, *Caractères et visages*, Paris, P.U.F., 1954, tradotto in italiano da M. VIGLIETTI col titolo *Carattere e Fisionomia*, Torino, S.E.I., 1961, p. 69.

486 Partendo da questa scala si può calcolare *l'indice di temperamento* di un dato individuo: basta dare ad ogni tratto un punteggio da 1 a 7; si sommano i punti per ciascuna delle tre componenti e questa somma viene ridotta ad un numero tra 1 e 7, seguendo la tabella qui riprodotta: i tre numeri che risultano danno l'indice di temperamento del soggetto in questione:

Punti		Numero
20-37	ind.	1
38-54		2
55-71		3
72-88		4
89-105		5
106-122		6
123-140		7

487 Il procedimento ideale di utilizzazione della scala è così descritto da Sheldon: osservare il soggetto almeno per un anno, nelle situazioni più varie possibili e avere con lui una ventina d'interviste analitiche. Dopo ogni intervista e dopo le osservazioni soddisfacenti, cercare di dare un valore, sulla scheda, al maggior numero possibile di tratti. Durante le interviste converrà far passare in rassegna tutta la storia del soggetto, da tutti i punti di vista possibili: familiare, sociale, economico, culturale, ecc. Per guidare un po' la discussione e, soprattutto per rompere il ghiaccio nelle prime interviste, Sheldon ha adoperato con frutto la Scala Wisconsin sulle opinioni conservatrici e radicali e la Scala Chicago per lo studio dello sviluppo mentale, create da lui.

L'esperienza dice che l'applicazione corretta della scala esige una discreta preparazione e inoltre dà poco valore al lavoro di auto-classificazione; secondo Sheldon, quasi tutti gli individui tendono a sopravvalutare la componente cerebrotonica e a sottovalutare le altre due; più precisamente, gli uomini tendono a sottovalutare la somatotonia e le donne la viscerotonia.

488 In casi in cui non è possibile seguire il procedimento indicato, si può fare uso della Scala abbreviata, formata dai 30 tratti (10 per componente) più oggettivamente osservabili. I tratti della scala abbreviata sono i seguenti:

Viscerotonia:	1,	2,	3,	7,	8,	12,	13,	14,	16,	17.
Somatotonia:	1,	2,	3,	4,	6,	7,	8,	9,	13,	16.
Cerebrotonia:	1,	3,	4,	5,	6,	7,	8,	9,	13,	16.

Una persona pratica potrebbe classificare gli individui secondo la Scala abbreviata, dopo una sola intervista ben condotta. Su 200 soggetti classificati secondo la Scala abbreviata dopo una prima intervista e secondo la Scala completa dopo aver seguito il procedimento normale, Sheldon ottenne queste correlazioni:

	Viscerotonia	Somatotonia	Cerebrotonia
r =	0.73	0.61	0.68

Sheldon ha ideato un altro procedimento per classificare i soggetti dopo aver avuto con loro un'intervista di 20 minuti, durante la quale chiedeva ai soggetti di partecipare a determinate attività standardizzate. L'intervista, fatta secondo le norme prescritte, permette di dare una votazione a 2/3 dei 60 tratti, in base ai quali si può arrivare all'indice di temperamento. La correlazione tra questo procedimento e il procedimento completo, in 50 casi tra 16 e 23 anni di età, sono le seguenti:

	Viscerotonia	Somatotonia	Cerebrotonia
r =	0.82	0.84	0.91

La Scala di Temperamenti, inoltre, offre una certa fedeltà che è stata pro- 489
vata ripetutamente. Sheldon ebbe occasione di classificare una seconda volta 83 individui già classificati un anno prima; il coefficiente Bravais-Pearson tra le due classificazioni era di +0.96. Con il Dott. Bryant Moulton di Boston, ebbe occasione di utilizzare la Scala abbreviata per classificare 50 ragazzi delinquenti tra gli 11 e i 16 anni di età; ciascuno dei due esaminatori applicò indipendentemente la Scala, e i risultati furono i seguenti:

	Viscerotonia	Somatotonia	Cerebrotonia
r =	0.81	0.89	0.87

3. *Il temperamento e l'adattamento sociale.*

Nell'intento di collegare il più possibile la classificazione dei temperamenti 490
con la vita, Sheldon ha studiato una seconda classificazione di significato sociologico. Questa classificazione è costituita da 4 categorie e 6 sottocategorie che possono essere descritte nel modo seguente:

1. *Gruppo superiore.* Personalità bene integrate, con realizzazioni superiori.

2. *Gruppo normale.* Personalità con un'integrazione adeguata.
   2a – Soggetti che si sono inseriti naturalmente, senza sforzo: « normali senza sforzo ».
   2b – Soggetti che hanno raggiunto l'adattamento socialmente accettabile mediante lo sforzo e la lotta: « normali con sforzo ».

3. *Gruppo dei disadattati e mediocremente integrati.* Persone sufficientemente dotate, ma che non hanno raggiunto un adattamento socialmente accettabile, a causa di conflitti o difficoltà interiori:

   3a – Temperamenti « sovraccarichi » di forze vitali di due o più componenti primarie: « eccessivamente dotati »;
   3b – Esseri che presentano un'aggressività eccessiva: « somatorotici »;

3c – Discrassie (misture difettose) associate a rovesciamento temperamentale della dominanza morfologica: « inversioni »;
3d – Disadattamenti vari.

4. *Inferiori costituzionali.* Temperamenti debolmente dotati; insufficienza di forza delle componenti primarie, in modo speciale della seconda.

491 In 200 soggetti da lui studiati, Sheldon trovò le seguenti percentuali per ciascuno dei gruppi:

15% appartenevano al gruppo 1
63% appartenevano al gruppo 2
17% appartenevano al gruppo 3
5% appartenevano al gruppo 4

Tuttavia, date le caratteristiche del suo campione, alquanto selezionato, pensa che queste percentuali non corrispondano alla popolazione generale universitaria; secondo lui, le percentuali approssimative della popolazione universitaria americana sarebbero le seguenti:

9 % del gruppo 1
80 % del gruppo 2
8.5% del gruppo 3
2.5% del gruppo 4

E quale è la riuscita in rapporto alle componenti del temperamento? Il quadro seguente, che è la riduzione di uno di Sheldon, dà le percentuali da lui trovate per i 200 casi:

	1	2a	2b	3a	3b	3c	3d	4
Viscerotonici	4	61	14	—	—	7	—	14
Somatotonici	8	37	35	1	7	3	9	—
Cerebrotonici	26	17	28	11	—	—	11	7
Equilibrati	19	44	21	—	—	9	2	5

4. *Correlazioni tra costituzione fisica, temperamento e adattamento.*

492 L'analisi delle intercorrelazioni tra le componenti statiche della morfologia e le componenti dinamiche del temperamento, ha fatto vedere una relazione molto stretta tra morfologia e temperamento.

Le correlazioni tra le singole componenti somatiche e temperamentali, e tra le prime e le seconde si possono osservare nel seguente quadro:

	Viscer.	Mesomorf.	Somatot.	Ectomor.	Cerebrot.
Endomorfismo	+0.79	—0.29	—0.29	—0.41	—0.32
Viscerotonia		—0.23	—0.34	—0.40	—0.37
Mesomorfismo			+0.82	—0.63	—0.58
Somatotonia				—0.53	—0.62
Ectomorfismo					+0.83

In questo quadro è facile scorgere due ordini di fenomeni:

1) tra le componenti somatiche e temperamentali è evidente la relazione tra:

endomorfismo e viscerotonia;

mesomorfismo e somatotonia;

ectomorfismo e cerebrotonia,

che presentano alte correlazioni positive tra di loro, mentre sono negative con le altre;

2) tra le singole componenti di ognuno dei settori:

la correlazione negativa tra mesomorfismo e ectomorfismo (–0.63) è più forte di quella tra endomorfismo e ectomorfismo (–0.41) e questa più forte di quella tra endomorfismo e mesomorfismo (–0.29); si corrispondono perciò con le correlazioni negative delle componenti temperamentali, nelle quali si può osservare più forte correlazione negativa tra somatotonia e cerebrotonia (–0.62) che tra visceretonia e cerebrotonia (–0.37); e questa a sua volta è più forte che tra viscerotonia e somatotonia (–0.34).

Esiste anche un certo rapporto, seppur limitato, tra riuscita nell'adatta- 493
mento sociale e il modo con cui il temperamento riflette il somatotipo.

In 14 dei 200 casi di cui si parlava prima, c'è un accordo perfetto tra somatotipo e temperamento. Questi 14 casi si classificano nel seguente modo, secondo i gruppi di riuscita:

3 nel gruppo 1 (riuscita superiore)

7 nel gruppo 2a (normali senza sforzo)

2 nel gruppo 2b (normali con sforzo)

2 nel gruppo 3d (disadattamenti vari)

In 11 casi, invece, esisteva un disaccordo radicale tra temperamento e somatotipo, e in una delle componenti il disaccordo era di due gradi. I gruppi di riuscita presenti sono i seguenti:

2 del gruppo 1
5 del gruppo 2b
2 del gruppo 3a
1 del gruppo 3b
1 del gruppo 4

Il fatto di non trovare nessun soggetto del gruppo 2a (normali senza sforzo) sta ad indicare, forse, che il disaccordo tra somatotipo e temperamento è associato ad uno stato di tensione nella personalità; questo però non vuol dire che tale tensione conduca necessariamente al disadattamento: più della metà dei casi sono soddisfacentemente adattati al loro ambiente.

Ci sono ancora 21 casi in cui l'indice del temperamento è al di fuori dei somatotipi conosciuti. Sheldon li chiama « temperamenti dissidenti ». Questi 21 casi si classificano così dal punto di vista della riuscita:

4 nel gruppo 2b
7 nel gruppo 3a
4 nel gruppo 3b
6 nel gruppo 4

Come si vede, l'adattamento di questi soggetti è poco o niente riuscito; solo 4 si trovano nel gruppo dei « normali con sforzo ». Davanti a questi risultati Sheldon conclude che la natura punisce inesorabilmente coloro che si allontanano troppo dalle sue norme.

5. *Spunti critici.*[48]

494 A Sheldon bisogna riconoscere il merito di aver trovato un modo di classificare tutti gli individui, come costituzione e come temperamento, con tre

---

[48] Per una critica della tipologia di Sheldon, si può consultare: A. ANASTASI, *Differential Psychology,* New York, The MacMillan Co., 1958, cap. 6; G. EKMAN, *On the number and definition of dimensions in Kretschmer's and Sheldon's constitutional Systems,* Essays in Psychology dedicated to David Katz, Uppsala, Almquist and Wiksells, 1951, 72-103; L. G. HUMPHREYS, *Characteristics of type concepts with special reference to Sheldon's Typology,* in « Psych. Bull. », 1957, 54, 218-228. Un riassunto delle applicazioni della tipologia sheldoniana si trova in: M. M. GUTIERREZ e M. TEJERA, *W. H. Sheldon e le applicazioni della sua tipologia,* in « Orientamenti Pedagogici », 1962, IX, 4.

componenti somatiche e tre componenti temperamentali, presenti sempre in proporzioni differenti. A lui si devono pure le correlazioni più forti trovate tra costituzione e temperamento.

È stato però criticato il procedimento adoperato nel suo lavoro, che lo avrebbe fatto vittima dell'« halo effect »: conoscendo la tipologia di Kretschmer, è venuto a cadere in tre componenti, molto simili ai tre tipi kretschmeriani; tanto più che, secondo Ekman e Humphreys, l'evidenza della tridimensionalità non esiste: solo due delle tre componenti, tanto somatiche che temperamentali, sono evidenti, anche se non necessariamente valide.

Con riferimento alle dimensioni temperamentali è stato anche criticato l'esiguo campione di 33 individui nei quali ha trovato i 22 primi tratti; i campioni seguenti, certamente più numerosi, servirono solo ad ampliare i tratti di ogni componente, studiando la loro correlazione con i 22 tratti già precedentemente trovati.

Capitolo III

Lo studio dei tratti

1. CONCETTO DI TRATTO

495 Nell'intento di cogliere sempre meglio gli elementi costitutivi di una personalità e nello sforzo di arrivare ad una oggettiva determinazione delle differenze individuali, lo studio dei tratti segna un vero progresso. Da una parte, i tratti offrono la possibilità di sfuggire al rigido schema delle classificazioni tipologiche, permettendo la costruzione di un profilo psicologico dell'individuo, sempre più vicino alla realtà di quanto possa esserlo una sola valutazione globale; d'altra parte, trattandosi di elementi « misurabili » o in qualche modo valutabili, la loro varia intensità di presenza in determinati soggetti, può permettere di stabilire delle differenze. Occorrerà però non dimenticare che l'organizzazione dei tratti è qualcosa di dinamico e che tra essi esiste una continua interazione, che in qualche modo modifica il tratto che si definisce in astratto: la personalità non è una somma di tratti, ma risulta, tra l'altro, dalla loro interazione.

In termini molto generici, il tratto può essere considerato come una categoria per la descrizione ordinata della condotta degli individui, in quanto è un modo di reazione più o meno determinato e specifico, uno schema di reazione, una predisposizione a rispondere.

Il tratto, secondo la maggior parte degli autori, esiste realmente nel soggetto, e non solo nella mente dell'osservatore; usando una terminologia propria di Allport, bisogna dire che il tratto è biofisico, non biosociale. Ed è questo, per lui, uno dei grandi vantaggi del tratto sul tipo: si può dire che un uomo possiede un tratto, non un tipo. I tipi sono costruzioni dell'osservatore e l'individuo può essere adattato ad esso, ma solo a scapito della sua individualità. Il tratto può rappresentare l'unicità della persona, mentre il tipo deve nasconderla.

496 Tuttavia, queste affermazioni di Allport non dovrebbero far pensare ad una totale opposizione tra *tipo* e *tratto*. Il tipo è sempre più generico, rispecchia meno l'individuo, ma può essere il punto di partenza per la ricerca dei tratti, e il punto di arrivo quando si parte dallo studio dei tratti. Infatti, questo opposto modo di procedere ha caratterizzato, rispettivamente, la scuola inglese e la scuola americana: mentre gli Inglesi, utilizzando l'analisi fattoriale, collocano prima i tipi e poi i tratti, gli Americani utilizzando anche l'ana-

lisi fattoriale, cercano prima i tratti per ottenere in seguito i tipi composti di tratti positivamente correlati tra di loro. Cattell ha potuto affermare [49] che la descrizione della personalità per tipi o per tratti non costituisce due metodi diversi, ma piuttosto gli estremi di uno stesso procedimento statistico.

Ma precisamente per questo rapporto tra tipo e tratto occorre determinare bene il significato del tratto (e ogni autore che ha lavorato in questo settore si è preoccupato di farlo): infatti, il tratto in se stesso offre la possibilità di essere definito in senso molto stretto fino a confondersi con le piccole caratteristiche che accompagnano i nostri atti ed esperienze, o di essere definito in senso molto ampio, venendosi a confondere con quanto altri autori considerano come tipo. La posizione gerarchica di Eysenck, di cui parleremo in seguito, evita bene questo inconveniente.

Il tratto, come abbiamo già detto e preciseremo in seguito, è individuale, 497
in tal modo che strettamente parlando, due persone non possono avere lo stesso tratto. Questa individualità del tratto, secondo Allport, si deve a due principali ragioni:

a) il tratto sta nell'individuo, non nella comunità;
b) il tratto si sviluppa d'accordo con le esperienze di ogni individuo.

A prima vista, questa individualità del tratto pone un problema per lo studio scientifico delle differenze individuali: se due persone non hanno mai lo stesso tratto, come è possibile stabilire confronti tra esse? Questo problema che non è completamente falso in quanto l'individuo è solo conosciuto attraverso il metodo clinico, può trovare una parziale soluzione mediante lo studio e il confronto dei *tratti comuni.* Le persone normali, entro una determinata area di cultura, tendono a sviluppare un limitato numero di modi di comportamento, *grosso modo comparabili.* Il patrimonio originario della maggior parte degli esseri umani, i periodi del loro sviluppo, le esigenze della società in cui vivono sono sufficientemente stantard per portare ad alcune forme fondamentali di adattamento che sono approssimativamente le stesse in tutti gli individui. « La gente normale appartenente ad una determinata area culturale tende necessariamente a sviluppare alcuni modi di adattamento grosso modo paragonabili ».[50] I tratti comuni, che costituiscono il termine di paragone, sono dunque *quegli aspetti della personalità rispetto ai quali possono essere utilmente paragonati gli individui di una data cultura.* Sono, è vero, più nominali e meno veridici che i tratti individuali, ma sono necessari per studiare, con scale, tests, e metodi comparativi in genere, le differenze tra gli individui.

Lo studio dell'individuo attraverso i tratti, pur essendo più vicino alla 498
realtà di quanto lo sia lo studio attraverso il tipo, non ci da però una compren-

---

[49] R. B. CATTELL, *An introduction to personality study,* London, Hutchinson, 1950, p. 135.

[50] G. W. ALLPORT, *Pattern and growth in Personality,* New York, Holt, Rinehart and Winston, 1961, p. 339.

sione totale dell'individuo; i tratti vengono integrati, generalmente, con gli altri elementi la cui organizzazione costituisce la personalità.

Come è già stato accennato quando si analizzava il concetto di tipo, il problema dei tratti (sottostrutture) non è lo stesso di quello di struttura totale. Un singolo atto, un comportamento, non è mai il risultato di un solo tratto o di una serie di tratti indipendenti: un comportamento richiede sempre la convergenza di parecchie influenze, tra le quali si trovano anche i tratti. Tuttavia, nonostante questa grave limitazione, il concetto di tratto e di tratto comune è di grande utilità in Psicologia differenziale, offrendo una base per confrontare gli individui tra di loro.

499 Finora lo studio dei tratti ha dato risultati differenti nel settore intellettuale e nel settore delle caratteristiche della personalità. Mentre i ricercatori del settore intellettuale hanno lavorato efficacemente per l'identificazione di tratti comuni, alcuni dei quali sono oggi generalmente ammessi, i ricercatori delle caratteristiche della personalità preferiscono lo studio dei tratti individuali, come più reali e concreti, constatando anche che l'identificazione di tratti comuni è meno consistente e più difficile in questo settore che nel settore delle caratteristiche intellettuali. Secondo l'Anastasi,[51] una delle principali ragioni che spiegano questo fatto sta nella maggiore uniformità e standardizzazione delle attività nel settore intellettuale.

In seguito, faremo un breve riassunto di alcuni dei principali lavori nella ricerca di questi tratti, tanto intellettuali quanto della personalità.

2. TRATTI D'INTELLIGENZA

500 Senza entrare assolutamente in un'analisi del concetto d'intelligenza, che esula completamente dai compiti della Psicologia differenziale, ci proponiamo soltanto di offrire una visione riassuntiva di un certo tipo di ricerche che permette lo studio delle differenze individuali in questo settore. Tutti sono d'accordo oggi nel considerare l'intelligenza come il risultato dell'interazione di una serie di fattori che possono essere parzialmente isolati e studiati. Parecchi fatti stanno a dimostrare che l'intelligenza non è una qualità unitaria. Per esempio, le correlazioni non troppo elevate (tra 0.50 e 0.70) che si trovano nei tests d'intelligenza, tra scale verbali e scale di performance, sono una buona dimostrazione: solo una parte di quanto misurato è comune alle due scale. Si arriva pure alla stessa conclusione con la costatazione della parzialità del deterioramento mentale, sia fisiologico che patologico: non tutte le manifestazioni dell'intelligenza subiscono il deterioramento nè lo subiscono nello stesso grado. I tests di vocabolario non declinano con l'età. Wechsler ha potuto divi-

---

[51] A. ANASTASI, *The nature of psycological « Traits »*, Psychological Rev., 1948, 55, p. 130.

dere la sua scala in due gruppi di subtests: quelli che declinano e quelli cne non declinano.

Isolando perciò alcuni di questi elementi, in quanto sono isolabili, abbiamo la possibilità di stabilire dei paragoni tra vari individui e conoscere le differenze.

Gli studi in questo settore coincidono con lo sviluppo dell'analisi fattoriale, tecnica che ha permesso la scoperta e lo studio dei differenti elementi o fattori. Divideremo l'esposizione in tre momenti, seguendo lo sviluppo della tecnica fattoriale, ma preoccupandoci solo di parlare dei fattori che potranno essere alla base dello studio delle differenze individuali o di gruppo.

a) Il periodo di Spearman o del fattore generale

Spearman in Inghilterra, Binet in Francia, hanno lavorato contemporanea- 501
mente nello studio dell'intelligenza: Binet obbedì piuttosto ad esigenze pratiche e immediate; Spearman diede occasione, con la sua scoperta del fattore « g », ad una serie di ricerche che hanno grandemente arricchito questo settore della Psicologia. Gli scopi pratici che seguiva Binet non rispondevano ad una chiara ed esplicita concezione dell'intelligenza: mentre qualche volta ha parlato dell'intelligenza come di un dato unitario, riducendola al giudizio, in altre occasioni si appella ad una concezione pluralistica, distinguendo nell'intelligenza la comprensione, l'invenzione, la direzione e la censura. La scala metrica, tuttavia, risponde alla prima opinione, cioè alla concezione unitaria, essendo una misura di livello.

Nel 1904 Spearman pubblica il suo articolo sull'intelligenza generale,[52] in cui calcola le correlazioni esistenti tra vari tests sensoriali da una parte e valutazioni dell'intelligenza dall'altra parte. La sua conclusione fu che « tutte le branche dell'attività intellettuale hanno in comune una funzione fondamentale, mentre invece gli elementi restanti o specifici dell'attività sembrano essere completamente differenti da un caso all'altro: « l'elemento comune e essenziale dell'intelligenza coincide completamente con l'elemento comune e essenziale delle funzioni sensoriali » (p. 269): sotto attività apparentemente così disparate si trova una sola funzione. Questo articolo diede il via ad una lunga serie di ricerche tendenti a validare o invalidare queste conclusioni e a perfezionare il metodo statistico adoperato.

Nel 1907, in collaborazione con Krueger, Spearman ottenne una conferma 502
della presenza del fattore generale.

Sulla stessa linea di Spearman, introducendo però qualche cambiamento metodologico, Burt portò a termine una ricerca che fu pubblicata nel 1909. Il lavoro conclude con una conferma della teoria di un fattore centrale e con la

---

52 C. Spearman, *General intelligence obiectively determined and measured,* Amer. J. Psychol. 1904, pp. 201-293.

segnalazione, ancora non troppo esplicita, della tendenza di certi tests a presentare una correlazione più marcata tra loro: tests sensoriali e motori; cioè della presenza di un fattore di gruppo, oltre al fattore « g ».

Altre ricerche di Thorndike e dei suoi allievi infirmarono questi risultati. In una ricerca del 1909, nessuna correlazione di valore significativo fu trovata tra due prove sensoriali e una valutazione dell'intelligenza (da 0,15 a 0,29). Thorndike disse che si era tentati di sostituire l'affermazione di Spearman con un'altra che sostenesse la mancanza di elementi in comune nelle funzioni mentali; trovò invece una correlazione più elevata tra le prove sensoriali (0.50) che quella esistente tra prove sensoriali e intelligenza.

Brown, nel 1910, giunse a conclusioni più vicine al punto di vista di Thorndike che a quello di Spearman.

Le ricerche di Spearman raggiunsero un grado di maggiore completezza con l'opera « The abilities of man ».[53] Mentre criticava l'insufficienza delle teorie monarchiche e oligarchiche, Spearman presentava la teoria dei due fattori: fattore generale « g » e fattori specifici « s » che spiegherebbero sufficientemente la tendenza tra le attitudini ad essere correlate positivamente, senza che questa correlazione sia perfetta: ogni attività dipenderebbe dal fattore « g » e da un fattore specifico « s », che porterebbero, rispettivamente, la correlazione positiva, ma non perfetta con le altre attività. Tuttavia, verso la fine della sua vita, Spearman cominciò ad ammettere alcuni fattori di gruppo, che coprivano parecchi fattori specifici e che si situavano tra « g » e « s ».

Dal punto di vista della Psicologia differenziale la teoria bifattoriale di Spearman, attraverso le valutazioni di « g », permette il confronto tra individui in quanto a energia mentale, e, in teoria, attraverso prove specifiche, un confronto nelle singole attività; questi confronti però, non autorizzano a uscire, nella loro interpretazione, al di fuori di quella singola attività.

b) Il periodo di Thurstone o della concezione multifattoriale

503 Seguendo il parere di Oléron,[54] già durante il periodo dominato dal fattore « g », sono apparsi i fattori di gruppo, sotto due forme: « una, che può essere chiamata negativa, presentata essenzialmente come obiezione alla teoria dei due fattori... l'altra sotto una forma positiva, sia come grandi fattori (p, o, w) integrati a « g » o in accordo con esso, sia come fattori di gruppo propriamente detti » (p. 179). Il periodo veramente multiforme però può dirsi che comincia con il primo articolo di Thurstone (1931).[55]

Come abbiamo accennato precedentemente, gli sviluppi della scuola di

---

[53] C. Spearman, *The abilities of man, Their nature and measurement*, London, MacMillan, 1927.

[54] P. Oléron, *Les composantes de l'intelligence*, Paris, P.U.F., 1957.

[55] L. L. Thurstone, *Multiple factor analysis*, Psychol. Rev., 1931, 38, pp. 406-427.

Spearman portarono all'accettazione di fattori multipli, che possono essere considerati sotto i due aspetti indicati da Oléron.

Tra i grandi fattori, paragonabili a « g », segnaleremo rapidamente, la scoperta di « w », « c », « p », « o ».

Nel 1915, Webb [56] mette in evidenza un fattore che fa riferimento alla motivazione, legato alla persistenza dei motivi o alla coerenza dell'azione che risulta da una volontà deliberata, e lo chiamò « w » (da *will* = volontà). Questa introduzione di un fattore di personalità, oltre a segnare l'estensione dell'analisi fattoriale al dominio della personalità, toglieva assolutezza al fattore « g ».

Seguendo i risultati di Webb, Garnett [57] nel 1919 scopre il fattore « c » (da *cleverness,* un risultato di originalità e umorismo insieme), come distinto da « w » (in seguito, però, questo fattore ha perso il carattere intellettuale datogli da Garnett, ed è stato presentato come un tratto di personalità: v. *surgency* di Cattell).

Spearman accettò facilmente il fattore « w » che, situato nella sfera « conativa », non creava problemi di competizione con « g ». Il tratto « c », invece, non lo considerò come originale, ma piuttosto come l'inverso del fattore « p » (perseveranza). Un altro fattore accettato da Spearman è « o » (oscillazione nell'efficacità del lavoro mentale).

Lasciando da parte « w », i fattori « p » o « o » si situano accanto a « g », essendo tutti e tre dimensioni equivalenti: « g » della misura della quantità di energia mentale, « p » della sua inerzia, « o » della sua capacità di recupero.

Sempre nella scuola di Spearman, i fattori di gruppo propriamente detti 504
appaiono per la prima volta nel 1931 con il fattore verbale « v » di Stephenson; già Kelley, nel 1928, in opposizione a Spearman, diceva che non ci si trovava più in una prima tappa, nella quale si era parlato di un solo fattore, ma in tappe seguenti, che volevano rispondere ad un'altra domanda: quanti fattori sono necessari e quali sono? e tra i fattori segnalava il verbale; ma lo studio di Stephenson è superiore e più sicuro di quello di Kelley.

Nel 1935, l'egiziano El Koussy, che lavorava con Stephenson, arrivò a individuare un fattore spaziale « k » già previsto da Spearman e trovato in forma ancora dubbia da Stephenson: ha il significato di una facilità di utilizzazione delle immagini visive, che permette lo spostamento mentale delle figure nello spazio.

Anche Alexander, nello stesso anno, arrivò a identificare un fattore d'intelligenza pratica (F) nonostante che il risultato nei tests di « performance » dipenda in buona parta da « g ».

La vera teoria multifattoriale però comincia con Thurstone. Nel 1931 egli 505

---

[56] E. WEBB, *Character and intelligence,* Brit. J. Psychol. Monogr. Supplem. I, 1915, n. 3, pp. 9-99.

[57] J. C. M. GARNETT, *General ability, cleverness and purpose,* Brit. J. Psychol., 1919, pp. 345-366.

pubblica i primi articoli sull'analisi fattoriale e nel 1938 una dettagliata relazione delle sue esperienze, cominciate nel 1934 con l'applicazione di 56 tests a un campione di 240 studenti del College.[58] Non si parla più in questo lavoro del fattore « g », ma di una serie di fattori differenti. Thurstone ne segnala 12, ma solo a 7 dà un'interpretazione definitiva e a 2 un'interpretazione provvisoria.

I 9 fattori interpretati sono i seguenti:

S = spaziale-visivo
V = comprensione verbale
P = rapidità percettiva
I = ragionamento induttivo
N = rapidità ed esattezza nel calcolo aritmetico
M = memoria di associazione
W = fluidità verbale
R = ragionamento matematico
D = ragionamento deduttivo

Studi successivi, che si protrassero fino al 1941, condussero alla soppressione di D e P e all'identificazione di I con R. Rimasero perciò 6 fattori:

S - N - V - M - W - R

Questi 6 fattori costituiscono la batteria di Thurstone e permettono la costruzione di un profilo mentale dei soggetti esaminati.

Dopo questi studi di Thurstone molte altre ricerche, soprattutto in seno a servizi di operai e dell'esercito, hanno confermato alcuni di questi fattori e ne hanno segnalato altri. Guilford, nel 1956, parlava di 40 fattori dell'intelligenza, mentre indicava la possibilità di trovarne altri. Sono sorti, in conseguenza, tests che, prendendo in considerazione alcuni fattori, permettono la costruzione di un profilo mentale.[59]

Questi tests possono essere di grande utilità nelle ricerche di Psicologia differenziale, tanto per studiare le differenze tra gli individui e i gruppi, come per analizzare l'organizzazione dei fattori in un determinato individuo.

c) La teoria gerarchica

506 Mentre gli autori americani, con le teorie multifattoriali, hanno dimenticato il fattore generale, gli autori inglesi continuano a parlare di esso, non più in una teoria bifattoriale, ma in una teoria gerarchica, come è stata presentata da Burt [60] e da Vernon.[61] Tuttavia « g » continua ad avere una grande impor-

---

[58] L. L. Thurstone, *Primary mental abilities*, Psycometric Monogr., 1938, I, p. 121.

[59] Guilford-Zimmerman, *Aptitude Survey*, con 7 fattori; *General Aptitude Tests Battery* con 10 fattori; *Differential Aptitude Tests* (*DAT*) con 7 fattori.

[60] C. Burt, *The factors of the mind*, London, Univ. London Press, 1940, p. 509.

[61] P. E. Vernon, *The structure of human abilities*, London, Methuen & Co. Ldt, 1950.

tanza ed a rendere conto, secondo l'intensità di presenza in ogni individuo, di una forte proporzione delle riuscite; mentre un'altra proporzione molto inferiore deve essere attribuita ai fattori di gruppo.

Vernon presenta la teoria gerarchica in un diagramma (vedi fig. 10) al cui vertice si trova « g » e sotto « g » i due grandi fattori di gruppo: verbale-educativo (v/ed) e spaziale-meccanico (k/m); sotto questi due esistono altri piccoli fattori di gruppo e sotto ancora innumerevoli fattori specifici.

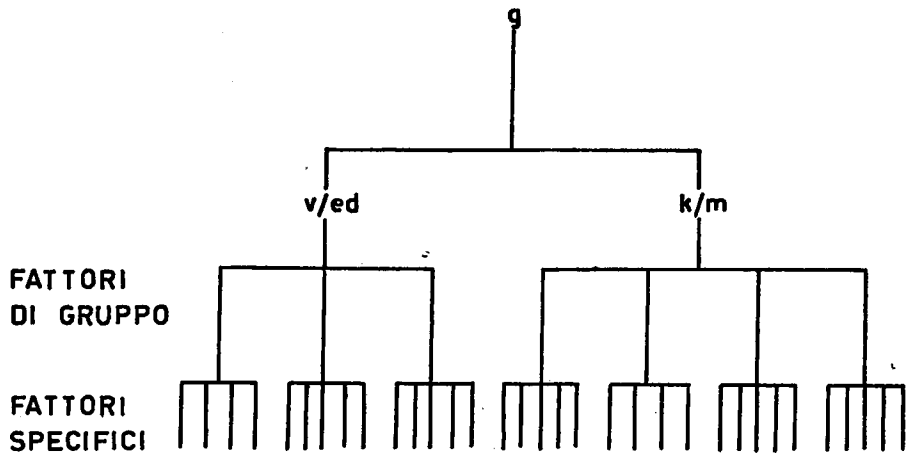


FIG. 10.

I fattori principali nella riuscita, secondo Vernon, si trovano nella seguente proporzione:

il 40% della riuscita dipende da « g »
il 10% » » » dai grandi fattori di gruppo
il 10% » » » dagli altri fattori di gruppo
il 40% » » » dai fattori specifici.

Le differenze tra le teorie che abbiamo esposte è bene illustrata nel se- 507
guente quadro riprodotto da Vernon.[62] (Vedi p. seg.).

3. TRATTI DI PERSONALITA

Come abbiamo accennato quando si parlava del concetto di tratto, gli studi 508
sui tratti della personalità sono meno omogenei di quanto lo siano gli studi sui tratti dell'intelligenza, anche se, in fondo, possono ricollegarsi quasi tutti alle teorie precedentemente accennate. Noi ci fermeremo a presentare alcune delle

[62] *Op. cit.*, p. 22 della traduzione francese, Paris P.U.F., 1952.

principali teorie in questo settore, rappresentate dagli studi di Allport, Eysenck e Cattell.

a) I TRATTI IN G. W. ALLPORT [63]

509 Essendo Allport uno dei primi grandi studiosi della teoria dei tratti, ci siamo già riferiti a lui parecchie volte, nel primo settore di questo capitolo. Aggiungeremo ora qualche precisazione e segnaleremo anche i principali tratti indicati da lui per lo studio della personalità.

Nella sua ultima pubblicazione « Pattern and growth of Personality », Allport definisce il tratto come « una struttura neuropsichica che ha la capacità

1. Teoria bifattoriale			2. Teoria gerarchica						3. Teoria multifattoriale					
Tests	Fattore generale	Fattori specifici	Tests	Fattore generale	Fattori di gruppo A	Fattori di gruppo B	Fattori di gruppo C	Fattori specifici	Tests	Fattori multipli A	Fattori multipli B	Fattori multipli C	Fattori multipli D	Fattori specifici
1	+	+	1	+	+			+	1	+				+
2	+	+	2	+	+			+	2	+			+	+
3	+	+	3	+	+			+	3	+	+			+
4	+	+	4	+	+			+	4	+				+
5	+	+	5	+		+	+	+	5		+	+	+	+
6	+	+	6	+		+		+	6	+	+			+
7	+	+	7	+		+		+	7		+			+
8	+	+	8	+			+	+	8			+	+	+
9	+	+	9	+			+	+	9			+		+
10	+	+	10	+			+	+	10			+		+

di rendere funzionalmente equivalenti molti stimoli e di iniziare e di guidare forme equivalenti di condotta adattativa e espressiva ».[64]

Per motivi di chiarezza, Allport ha deciso di conservare il termine di *tratto* per i tratti comuni e di adottare quello di *disposizione personale* per i tratti individuali.

Questo concetto di tratto è molto vicino al concetto di atteggiamento e Allport stesso ammette che non è sempre possibile distinguere tra quello che dovrebbe essere chiamato propriamente *tratto oppure atteggiamento;* ordinariamente ci sono due criteri per stabilire la distinzione:

a) l'atteggiamento ha sempre un oggetto di riferimento: uno prende un determinato atteggiamento di fronte a situazioni che sono anche ben determinate, mentre il tratto è più generico, si manifesta in differenti situazioni: uno è espansivo, sottomesso, ecc...

---

[63] Le due opere fondamentali di Allport a questo riguardo sono: *Personality: A psychological Interpretation,* New York, Holt, 1937; *Pattern and growth in Personality,* New York, Holt, Rinehart and Winston, 1961.

[64] p. 347.

b) gli atteggiamenti inoltre sono, in genere, pro o contro, favorevoli o sfavorevoli, mentre il tratto, di per sè, è neutrale.

Considerando i tratti individuali da diversi punti di vista, Allport fa le seguenti divisioni:

a) *genotipici, fenotipici e pseudo-tratti.*

Le due prime denominazioni sono prese da Lewin e la terza da Baumgarten. Una descrizione in termini di « hic et nunc » è una descrizione di tratti fenotipici, mentre l'analisi dei motivi di un tratto che appare in superfice permette di arrivare al tratto genotipico; talvolta le apparenze ci ingannano, e noi possiamo prendere come tratto di una persona una caratteristica che si osserva solo superficialmente: i pseudo-tratti sono errori di deduzione, giudizi errati che provengono dal fatto di aver fissato la propria attenzione solo sulle apparenze;

b) *cardinali, centrali* e *secondari,* secondo l'importanza che hanno nella personalità. Alle volte un tratto permea talmente una vita, che si chiama tratto cardinale: domina talmente nella personalità che poche attività rimangono fuori del suo influsso diretto o indiretto. Altri tratti, meno importanti, ma che rappresentano tendenze altamente caratteristiche dell'individuo, possono essere chiamati tratti centrali. Ad un livello di minore importanza rimangono i tratti secondari, meno generalizzati e meno consistenti;

c) alcuni tratti, finalmente, sono chiaramente *motivazionali,* mentre altri hanno un minore dinamismo e servono a *dirigere* una condotta più che a iniziarla. In un certo senso c'è sempre una stimolazione previa che si relaziona con l'attività del tratto; tuttavia è chiaro che molti tratti non sono pallidi riflessi di stimoli esterni.

Scegliendo alcuni tratti, tra quelli di cui s'interessano gli psicologi e che più rispondono alla sua teoria,[65] Allport ha costruito un psicogramma che permette lo studio, sempre parziale, di una personalità. 510

Lo psicogramma comprende questi aspetti:

A) Fattori psicobiologici:

a) *fisico* – simmetria, salute, vitalità;
b) *intelligenza* – astratta, meccanica;
c) *temperamento* – intensità e ampiezza del campo emotivo.

---

65 Per arrivare a una classificazione dei principali tratti della personalità, Allport ha fatto uno studio partendo da tutti i vocaboli che potevano indicare forme diverse e personali di condotta: la sua ricerca (G. W. ALLPORT, H. S. ODBERT, *Triat-Names: a Psychological Study,* Psychol. Monogr. 1936, 47, pp. 1-171) ha portato a una somma di 17.953 parole, che sono state esaminate, allo scopo di eliminare i doppioni, ridurre i sinonimi, precisare i concetti. Si servì del WEBSTER, *New International Dictionary,* ed. 1925; i tratti erano 4,5% del vocabolario inglese.

B) *Tratti comuni della personalità*:

a) *espressivi*:

dominanza – sottomissione;
espansione – reclusione;
persistenza – vacillazione;

b) *attitudinali*:

generali: estroversione – introversione
verso se stesso: oggettività – fantasia
sicurezza – insicurezza
verso gli altri: gregarismo – isolamento
altruismo – egoismo
intelligenza sociale – non intelligenza sociale
verso i valori: i tratti sono presi dai tipi di Spranger:
teorico – non teorico
economico – non economico
estetico – non estetico
politico – non politico
religioso – non religioso.

Questi tratti, come si vede, sono sempre bipolari, e la loro presenza e intensità viene registrata in un grafico, che costituisce il profilo del soggetto.

b) I TRATTI IN H. J. EYSENCK [66]

511 A Eysenck si deve l'estensione della teoria gerarchica al settore della personalità. In questa gerarchia si distinguono 4 livelli:

1) livello del tipo, che viene definito come una sindrome di tratti correlati tra di loro;
2) livello del tratto, considerato questo come costellazione di azioni-tendenze individuali rilevata mediante l'osservazione;
3) livello della risposta abituale, che si ripete in circostanze analoghe;
4) livello della risposta specifica, propria di una situazione e che può non ripetersi.

La rappresentazione grafica di questi 4 livelli si trova nella fig. n. 11.

Questi 4 livelli corrispondono ai 4 tipi di fattori derivati dall'analisi fattoriale:

— il tipo corrisponde al fattore generale
— il tratto corrisponde al fattore di gruppo

---

[66] Vedi, tra i lavori di H. J. EYSENCK, *Dimensions of Personality*, London, Routledge and Kegan Paul, 1947; *The scientific Study of Personality*, London, Routledge and Kegan Paul, 1952; *The Structure of human Personality*, New York, Wiley, 1953.

— la risp. abituale corrisponde al fattore specifico
— la risp. specifica corrisponde al fattore di errore.

Eysenck si è dedicato particolarmente allo studio dei tipi di personalità, 512
chiamati da lui *dimensioni della personalità,* i quali, per definizione, sono costituiti da una sindrome di tratti. Nelle sue ricerche con persone normali e con

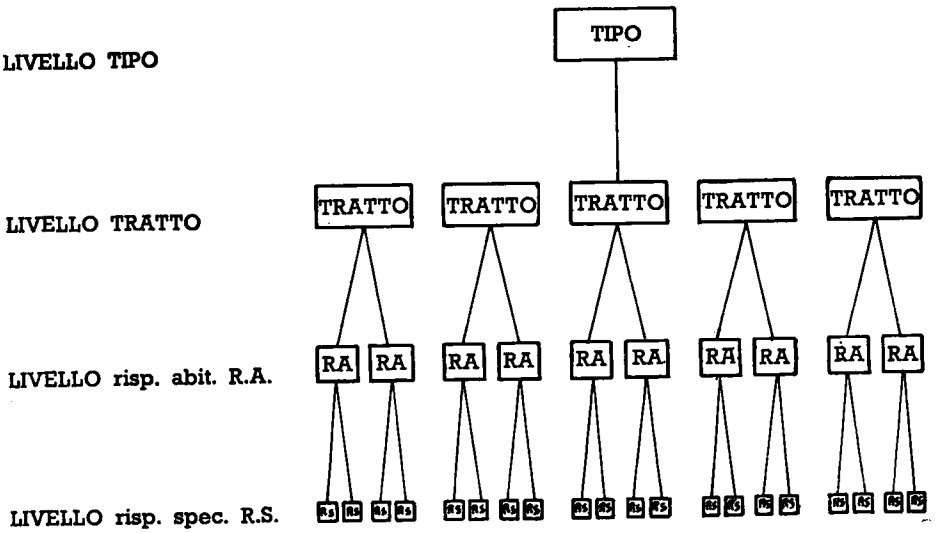


FIG. 11.

persone malate mentali è arrivato ad identificare 3 tipi o dimensioni della personalità: estroversione-introversione, neuroticismo, psicoticismo.

Le ricerche delle due prime dimensioni costituivano il volume del 1947. « Partendo dall'idea che la misurazione della personalità è impossibile finchè saranno ignote le dimensioni secondo cui si potrebbe fare, fu intrapreso uno studio fattoriale su grande scala, su di un grande numero di tratti della personalità la cui assenza o presenza in 700 soldati nevrotici è stata notata dallo psichiatra che si occupava di ciascuno dei casi. Questo studio ha dato come risultato la scoperta di due fattori principali che si trovano in relazione stretta con fattori analoghi già scoperti prima da altri ricercatori, in soggetti normali. Con le riserve indicate a suo tempo, questi fattori sono stati nominati « neuroticismo » e « estroversione-introversione ».[67]

Eysenck trova che la sindrome di tratti che costituiscono il neuroticismo sono il polo opposto del fattore scoperto da Webb (W = volontà), caratteriz-

---

[67] *Op. cit.*, p. 271.

zato da perseveranza in presenza di ostacoli, bontà, veracità, coscienza, superiorità di carattere e forza di volontà. Il neuroticismo perciò è un fattore d'instabilità emotiva che disturba l'adattabilità generale e l'organizzazione della personalità.

La seconda dimensione fu chiamata da lui estroversione-introversione e individuata attraverso due gruppi di nevrotici (isterici e distimici). La denominazione gli sembra giusta in quanto gli isterici presentano i tratti degli estroversi (punti di vista oggettivi, alto grado di attività esterna, mancanza di controllo di se stessi) e i distimici i tratti degli introversi (punti di vista soggettivi, alto grado di attività cerebrale, tendenza al controllo di sè).

Stabilendo un confronto con il fattore « g » dell'intelligenza, che è il fattore generale del dominio cognitivo, il neuroticismo sarebbe il fattore generale del dominio conativo e l'introversione il fattore generale del dominio affettivo.

Nell'opera del 1952, Eysenck presenta le ricerche che lo condussero alla sua terza dimensione, « psicoticismo », come differente da « neuroticismo ». La differenza tra queste due dimensioni (che risponde d'altra parte a una vecchia discussione in sede psichiatrica sulla differenza tra psicosi e neurosi) è stata trovata mediante l'applicazione dei tests. In alcuni tests non si trovano differenze significative tra soggetti normali e soggetti nevrotici, ma si trovano tra ciascuno di questi due gruppi e il gruppo di psicotici; in altri tests, invece, non si trovano differenze significative tra soggetti normali e soggetti psicotici, ma si trovano tra ciascuno di questi due gruppi e il gruppo di nevrotici.

c) I TRATTI IN R. B. CATTELL

513 Le ricerche di Cattell sono contenute principalmente nelle opere del 1946 e del 1950.[68] Egli distingue tratti-elemento, tratti di superficie e tratti d'origine.

Il termine « tratto di superficie » ha in psicologia generale lo stesso valore che la voce « sindrome » ha in psicopatologia: così come un gruppo di sintomi costituisce una sindrome, allo stesso modo un gruppo di « tratti-elemento » costituisce un « tratto di superficie »; il tratto di superficie indica, dunque, semplicemente, una costellazione di tratti-elemento, che si presentano insieme in un grande numero di soggetti e di circostanze. Quando questo tratto di superficie ricopre un ampio campo viene a confondersi con la definizione di tipo che abbiamo trovato in Eysenck.

I « tratti di origine », invece, indicano un fattore che rende ragione della costellazione osservata tra i tratti-elemento. Cioè, le correlazioni positive trovate tra i tratti-elemento, e che costituiscono i tratti di superficie, si devono ad una radice comune, che è il tratto d'origine.

---

[68] R. B. CATTELL, *Description and Measurement of Personality*, New York, World Book Co., 1946; *Personality: a systematic, theoretical and factual Study*, New York, McGraw, 1950.

I tratti di origine, i più importanti secondo Cattell, in quanto più atti a darci la situazione del singolo individuo, si dividono in tratti costituzionali e tratti formati dall'ambiente.

Cattell ha tentato l'individuazione dei tratti principali con diversi metodi: 514
il metodo biografico, l'autoestimazione e i tests oggettivi. Di tutti, però, preferisce il primo. Con esso ha trovato i principali tratti di origine, parecchi dei quali sono stati pure riscontrati in ricerche successive. Sono stati contrassegnati con una lettera progressiva dell'alfabeto, e seguiti da una descrizione.

Riportiamo i 12 principali, con due termini che riassumono la bipolarità:

a) ciclotimia – schizotimia
b) capacità mentale – deficienza mentale
c) stabilità emotiva – emotività neurotica
d) dominanza – sottomissione
e) ottimismo – melanconia
f) fermezza di carattere – immaturità
g) avventurosità – pusillanimità
h) sensitività emotiva – maturità rude
i) schizotimia paranoide – altruismo fiducioso
l) indifferenza isterica – interesse pratico (convenzionalismo)
m) raffinatezza sofistica – semplicità
n) diffidenza – fiducia.

La terminologia è alquanto imprecisa e vaga, ma Cattell offre più una descrizione dei tratti, che non un nome capace di esprimere tutto su ciascuno di essi. Egli stesso, con i suoi collaboratori, ha preparato un questionario per lo studio di questi tratti.[69]

[69] R. B. CATTELL, D. R. SAUNDERS, G. F. STICE, *The 16 Personality Factor Questionnaire*, Champaing Ins. Pers. Ability Testing, 1950. Di questo lavoro esiste l'adattamento italiano, curato dalle Organizzazioni Speciali (O. S.) di Firenze.

Capitolo IV

Deviazioni dalla norma

515 Per l'educatore è di massima utilità la conoscenza delle principali deviazioni dalla norma. Oltre che costituire uno specifico problema della Psicologia differenziale esse richiedono, infatti, anche una particolare preparazione in coloro che devono affrontarle.

In questo capitolo cercheremo di offrire dei quadri riassuntivi delle deviazioni, riconducendole a grandi classificazioni strutturali.

Parleremo in primo luogo delle deviazioni dall'intelligenza normale, tanto per eccesso come per difetto, mentre congloberemo tutte le altre deviazioni sotto il titolo di deviazioni della personalità.

Per rimanere legati al concetto di Psicologia differenziale dovremo analizzare solo gli aspetti che sono veramente differenziatori; tuttavia il carattere di questa pubblicazione esige un'apertura psicopedagogica che ci porterà a fare dei cenni pedagogici, ad introdurre alcune manifestazioni che, pur essendo frequenti in determinati soggetti, non sono tali da avere il valore di veri e profondi criteri differenziatori; sono tuttavia voci d'allarme a cui deve essere sensibilizzato l'educatore; perciò analizzeremo anche una serie di sintomi, tra i più frequenti nelle anormalità e deviazioni psichiche dell'età evolutiva.

1. PROBLEMI D'INTELLIGENZA

L'intelligenza, che si distribuisce nella popolazione umana secondo la curva normale, presenta due tipiche deviazioni, circoscritte agli estremi della curva, e cioè, l'intelligenza superiore e l'intelligenza inferiore; così, i soggetti superdotati intellettualmente (estremo superiore) e gli insufficienti mentali (estremo inferiore) costituiscono due deviazioni dalla norma che devono essere prese in particolare considerazione.

a) I SUPERDOTATI INTELLETTUALI [70]

La terminologia adoperata per indicare i soggetti d'intelligenza superiore 516
non è uniforme nè precisa. Frequentemente sono stati considerati come sinonimi i termini « genio », « talento », « superdotato », ecc. Per evitare confusioni e per lasciare aperto il problema della distinzione tra uomo superiore e uomo intellettualmente superiore, si riserva la qualifica di « superdotati intellettuali » al gruppo di cui si parlerà ora. Intendiamo perciò parlare di soggetti di livello intellettuale superiore, senza che questa superiorità implichi per se stessa una superiorità in tutta la linea della personalità e una superiorità nella riuscita professionale e sociale.

Storicamente, sono parecchi i criteri, tutti isolatamente insufficienti, adoperati per l'identificazione dei superdotati:

a) il metodo biografico retrospettivo, che ritorna sull'infanzia di uomini illustri allo scopo di cogliere le caratteristiche comuni; ma la completezza e anche la fedeltà dei dati offrono frequentemente dubbi seri e fondati;

b) la precocità dei bambini, cioè il comportamento caratteristico proprio d'individui d'età superiore; ma questa precocità può essere naturale e può anche essere il risultato di una sovrastimolazione proveniente dall'esterno, che a lungo andare può diventare nociva; inoltre, non tutti i superdotati si mostrano precoci nei primi stadi dello sviluppo;

c) la riuscita scolastica è forse il criterio più seguito dagli educatori e dal grande pubblico; ma anche essa ha i suoi limiti: infatti, è condizionata da molti fattori, oltre che da quello intellettivo; d'altra parte, non garantisce una posizione di superiorità nell'età adulta;

d) il quoziente intellettuale è senza dubbio il criterio più utilizzato attualmente; ma anch'esso presenta i suoi limiti, che nascono dallo stesso concetto di quoziente intellettuale e da tutti i problemi connessi con i tests mentali e gli esami psicologici. In pratica si considerano superdotati intellettuali i soggetti che raggiungono o superano 130 di Q. I.

La scoperta di un criterio o di una serie di criteri che ci aiutino a identificare e a definire in senso stretto il superdotato, viene chiamata da De Craecker una « visione dell'avvenire » o, meglio ancora, « un'utopia ».[71]

Il problema dei superdotati è un problema antico, ma non sempre è stato 517
considerato da uno stesso punto di vista. Oggi è dominante la preoccupazione psicopedagogica: i soggetti vengono studiati nelle loro caratteristiche e nella

[70] Si può consultare, su questo argomento: L. HOLLINGWORTH, *Gifted Children, Their Nature* New York, The MacMillan Co., 1929; DE CRAECKER, *Les enfants intellectuellement doués*, Paris, P.U.F., 1952; P. WITTY, ed., *The gifted Child*, Boston, D. D. Heath and Co., 1951.

[71] DE CRAECKER, *op. cit.*, 90.

loro personalità allo scopo di preparare un'azione educativa adeguata alle loro esigenze. In certi paesi, il problema è stato affrontato in modo molto marginale, con la ricerca di una soluzione puramente economica per quei soggetti che, dotati di buone qualità per lo studio, non avevano la possibilità di esercitare queste qualità per mancanza di mezzi; in questo caso tali soggetti sono stati aiutati a continuare gli studi, ma niente si è fatto per venire incontro alle particolari esigenze della loro situazione di superdotati; [72] la soluzione più elementare di tale aspetto del problema è stata quella delle borse di studio. Altre volte, in una linea di azione più generale, si è cercato di fare in modo che l'insegnamento secondario diventasse gratuito e che ogni tipo di scuola elementare consentisse l'accesso alle scuole secondarie.

In paesi più progrediti, il problema non è consistito tanto nell'assistere i ben dotati perchè potessero frequentare i corsi ordinari, quanto nel creare un tipo di insegnamento che fosse indirizzato primariamente a formare adeguatamente i soggetti dotati di capacità eccezionali. Questo presupponeva una conoscenza delle caratteristiche di questi soggetti, allo scopo di organizzare gli studi in modo adeguato e di venire incontro alle loro peculiari esigenze educative. Molti studi sono stati fatti in questo senso. Lo studio principale fu la ricerca condotta da L. Terman e da un gruppo di collaboratori su 1500 soggetti superdotati.[73] Scelti nel 1921-22, quando frequentavano le classi elementari o secondarie, sono stati seguiti con controlli successivi, fino al 1955. I risultati della ricerca permettono uno studio dei superdotati sotto svariati aspetti: antropometria, salute fisica e mentale, attitudini scolastiche, carattere e personalità, interessi extrascolastici, origine sociale, atteggiamenti di fronte alla vita, la professione, ecc. Questo studio ha dato anche il via a moltissime altre ricerche parziali, che hanno approfondito settori già toccati dal Terman. Da queste ricerche, che ci danno le principali caratteristiche di tali soggetti, è stato possibile passare allo studio delle loro esigenze educative e didattiche.

518 Se le condizioni familiari, scolastiche e sociali in genere dei superdotati fossero sempre adeguate alle loro esigenze, i problemi educativi di questi soggetti sarebbero ridotti al minimo. Tuttavia, il trattamento che ricevono non è sempre adatto alla loro situazione e non sempre tiene conto delle loro speciali esigenze; come conseguenza ne derivano possibili deviazioni che possono condurre fino ad un compromettente disadattamento sociale. In particolare, il

---

[72] Vedi, ad esempio, L. BAUWENS, *Code des mieux doués*, Bruxelles, Ed. Universelle, 1935. Oggi, la situazione è molto migliorata.

[73] I risultati sono stati pubblicati in vari volumi con il titolo generale di *Genetic Studies of Genius*, Stanford University Press. Le indicazioni dei singoli volumi sono le seguenti: I: L. TERMAN e coll., *Mental and physical Traits of a thousand gifted Children*, 1925; II: C. M. COX, *The early mental Traits of three hundred Geniuses*, 1926; III: B. S. BURKS, D. W. JENSEN, L. M. TERMAN, *The promise of Youth*, 1930; IV: L. M. TERMAN, M. H. ODEN, *The gifted Child grows up*, 1947; V: L. M. TERMAN, M. H. ODEN, *The gifted group at mid-life*, 1959.

bambino superdotato trova le prime difficoltà, quando inizia un contatto sociale extrafamiliare, nella scelta dei giochi e dei compagni. Possedendo uno sviluppo mentale superiore, i suoi interessi ludici superano quelli dei coetanei; d'altra parte, non avendo ancora le possibilità fisiche nè la maturità sociale sufficienti per prendervi parte con i più adulti, viene a trovarsi in una situazione di disagio che si risolve generalmente nell'isolamento. Identico problema si presenta rispetto ai compagni e amici, non trovando facilmente altri coetanei capaci di condividere le sue idee e di seguirlo nei suoi ragionamenti e interessi. Tutto ciò porta il bambino superdotato a sentirsi isolato, incompreso, e a ripiegarsi su se stesso in modo inadeguato; l'accentuazione di questo isolamento lo porta poi a trovare una compensazione, attraverso la lettura o un'attività fantastica esagerata, che progressivamente gli fa perdere le possibilità di contatto con la realtà. Questi problemi, che sono generali di ogni bambino superdotato, presentano caratteri più marcati quando la superiorità intellettiva è tale da metterli in una situazione di vera eccezionalità.[74]

Dal punto di vista didattico, il problema scolastico è stato affrontato con diverse formule. Le principali sono costituite dall'accelerazione dei corsi, le classi speciali e l'arricchimento del programma.

b) Gli insufficienti mentali [75]

Questo termine è venuto recentemente a sostituire quelli precedentemente 519
usati, come deficienza mentale, oligofrenia, frenastenia; offre i vantaggi di essere semplicemente descrittivo, di non implicare una prognosi necessariamente negativa e di essere più facilmente accettato dai genitori.

Questa terminologia risponde ad una evoluzione e ad un completamento del concetto: gli aspetti puramente biologici e medici sono stati integrati da elementi psicologici e sociali, che hanno condotto alla necessità di un lavoro in équipe tanto per la diagnosi come per la terapia delle insufficienze mentali: il pedopsichiatra, lo psicologo, l'assistente sociale e l'ortopedagogista studiano il caso e impostano il trattamento, tenendo presenti tutti gli aspetti che presenta l'anomalia.

Con Bollea, che ha fatto una sintesi dei punti di vista di molti autori e comitati, l'insufficienza mentale può essere definita come « l'insieme di una vasta gamma di condizioni, di grado, cause, patologie e aspetti sociali diversi, caratterizzati però da uno stato o da uno sviluppo incompleto della psiche, tale

---

[74] L. Hollingworth, *Children above 180 I. Q.*, New York, World Book Co., 1942.

[75] Sull'argomento si può consultare: H. Hoffer, *L'Enfance déficiente*, Paris, J. Vautrain, 1937; A. F. Tredgold, *A Testbook of mental Deficiency*, 8 ed., London, Tindall and Co., 1952; C. Burt, *The Causes and Treatment of Backwardness*, University London Press, 1953; S. Sarason, *Psychological Problems in mental Deficiency*, New York, Harper, 1953; C. Kohler, *Les déficiences intellectuelles chez l'enfant*, Paris, P.U.F., 1954.

che l'individuo è incapace di adattarsi all'ambiente sociale in modo ragionevole, efficiente ed armonioso, ed ha bisogno perciò di una sorveglianza e controllo esterno più o meno completo ».[76]

Si distinguono tre gradi di insufficienza, secondo la consistenza della minorazione:

grave: Q. I. da 0 a 25
media: Q. I. da 25 a 40
lieve: Q. I. da 40 a 70

Da 70 a 90 si parla di soggetti limite (borderline) e vi si trovano anche i pseudodeboli. Questi limiti quantitativi non debbono però essere presi in senso stretto: infatti, tra i vari autori, ci sono piccole divergenze nel limitare il passaggio da un grado di insufficienza ad un altro.

Dal punto di vista pedagogico e sociale si classificano in genere come recuperabili o non recuperabili. Non c'è una correlazione esatta tra grado d'insufficienza e recuperabilità, ma, grosso modo, solo gli insufficienti di grado lieve debbono essere considerati parzialmente o alle volte (nei casi di pseudodeboli) totalmente recuperabili. La recuperabilità implica una possibilità di adattamento sociale e professionale ed una certa autosufficienza.

Il deficit intellettivo è generalmente accompagnato da altri disturbi, particolarmente dello sviluppo generale, della maturità, del linguaggio, del comportamento.[77]

Anche nello studio delle cause si è notato e si nota ancora un'evoluzione, passando da una prima considerazione di soli fattori ereditari, infettivi, traumatici, allo studio e all'accettazione dell'influsso esercitato da fattori psichici e ambientali.

520 Eccettuati i casi di grave insufficienza, in cui si trovano segni evidenti, la diagnosi di questo disturbo esige un accurato esame del soggetto. Non si tratta di valutare solo il grado d'insufficienza, ma per impostare il trattamento, è anche necessario chiarire le cause, scoprire le eventuali attitudini e i disturbi che accompagnano l'insufficienza, analizzare lo sviluppo affettivo e la possibilità di rapporti sociali. Molti errori si possono commettere attribuendo un basso rendimento ad una deficienza intellettiva, mentre può essere invece dovuta a fattori di tutt'altro genere, come abbandono educativo, problemi affettivi, deficienze sensoriali.

Questa diagnosi, inoltre, deve essere fatta al più presto possibile; e con questa frase non vogliamo indicare il primo anno di vita scolastica e nemmeno gli anni dell'asilo infantile, ma i due primi anni di vita. La rieducazione del-

---

[76] G. Bollea, *Dispense di Neuropsichiatria Infantile,* Roma, anno 1960-61, p. 83.

[77] M. M. Gutierrez, *Intorno a cinquanta casi di deficienza mentale,* in « Orientamenti Pedagogici », 1959, VI, 127-134.

l'insufficiente ha tutto da guadagnare da questa diagnosi precocissima. Questo suppone una formazione della madre, sia per scoprire segni d'allarme che la portino a chiedere il parere del pedopsichiatra, sia per seguirlo nell'attuazione della prima fase rieducativa.

All'età dell'asilo e per l'insegnamento elementare, l'insufficiente ha bisogno 521
di frequentare una scuola speciale o di vivere in un Istituto medico-pedagogico, secondo i casi, dove l'azione del maestro specializzato è di assoluta necessità.

Prima della fine delle classi elementari, già a 10-11 anni, deve essere intrapresa un'azione orientativa del soggetto, cominciando a studiare le possibilità che offre per ricevere in seguito una formazione professionale adeguata alle sue capacità.

Putroppo siamo ancora molto lontani da una soluzione del problema socio-professionale degli insufficienti mentali. È assolutamente necessario che nei primi tentativi di inserimento nella società extrascolastica e nel lavoro, l'insufficiente sia seguito da un Centro specializzato o almeno da un Assistente Sociale. Non si può dimenticare che le difficoltà di adattamento non provengono solo dalle limitate capacità, considerate sotto l'aspetto del rendimento lavorativo, ma anche e, talvolta, soprattutto, dalle difficoltà di realizzare un determinato lavoro in un determinato contesto affettivo e sociale, cioè dalla difficoltà d'inserirsi efficacemente in un gruppo di lavoro, con i rapporti orizzontali e verticali che esso comporta.

Totalmente differente è il problema dei *pseudodeboli* o *falsi anormali,* cioè, di quei soggetti non del tutto normali in un certo momento del loro sviluppo, per ragioni quasi esclusivamente estrinseche: abbandono intellettuale, abbandono morale, abbandono fisico. Se adeguatamente assistiti, sono soggetti intellettivamente recuperabili. Il loro recupero si realizza nelle classi differenziali, in seno alla scuola normale, che, con metodi adatti dovrebbe riuscire a inserirli nella classe normale prima della fine delle elementari.

2. PROBLEMI DI PERSONALITÀ

Le deviazioni dalla personalità normale possono essere studiate a differenti 522
livelli di profondità e di strutturazione. Ogni fase di una diagnosi pluridimensionale [78] può autorizzare lo studio delle deviazioni, sia come classificazione eziologica, sia come analisi dei meccanismi o come fenomenologia del disturbo. Questi differenti livelli di profondità possono rispondere a situazioni più o meno strutturate o più o meno fluide della personalità.

Dato che noi siamo impegnati nella presentazione di aspetti che differenzino gli individui tra loro, accenneremo anzitutto alle principali strutture che

---

[78] G. Bollea, *L'irregolarità della condotta. Problema diagnostico,* in « Infanzia anormale », 1956, 16, 1-23.

implicano una deviazione dalla norma; in seguito, per rispondere agli scopi della presente pubblicazione, scenderemo anche al livello puramente descrittivo della sintomatologia più comune.

a) STRUTTURE PSICOPATOLOGICHE DELL'ETÀ ADULTA

523 Normalmente le strutture psicopatologiche nell'età adulta vengono ridotte a 3: psicopatie, nevrosi o psiconevrosi, psicosi.

Psicopatia. Nel linguaggio ordinario si parla di psicopatia con notevole imprecisione, adoperando il termine per forme che presentano, in genere, delle anormalità psichiche. In un senso più stretto, ma ancora non totalmente ben definito, si classificano come personalità psicopatiche quelle persone che dalla loro infanzia presentano reazioni emotive abitualmente anormali, ma che non sono arrivate al grado della vera malattia mentale. Si tratta di individui generalmente disadattati, emotivamente instabili, ma d'intelligenza normale; sono incapaci di creare delle relazioni positive e durature, manifestano poca ansia e poca colpa, hanno un modo di agire impulsivo e incontrollato e modificano poco il loro comportamento, nonostante le esperienze negative che vivono. I « deboli » o « deficienti morali », gli « anormali morali » di una volta, sono personalità psicopatiche.

Non esiste una classificazione appropriata delle personalità psicopatiche; D. Henderson, e R. D. Gillespie [79] segnalano tre categorie, secondo il tipo di reazione che predomina:

— predominio aggressivo
— predominio di disadattamento e di passività
— predominio creativo.

524 *Nevrosi o psiconevrosi.* Le nevrosi sono stati di conflitto affettivo d'origine psichica o mista, che disturbano notevolmente e durevolmente la capacità di adattamento, di lavoro e di amore. Sono i modi più ordinari di risposte difettose agli imperativi della vita, e particolarmente alle tensioni interiori che risultano da rapporti non adeguati con gli altri. La patologia delle reazioni psiconeurotiche è essenzialmente una patologia delle reazioni interpersonali.

In principio la nevrosi fu concepita in modo negativo: cioè, si chiamavano nevrosi tutte quelle malattie che non presentavano una lesione organica; con il progresso della scienza, l'ambito delle nevrosi venne sempre più ridotto.

Nella ricerca di una definizione positiva si arrivò a parlare di nevrosi come di un disturbo funzionale, nella cui apparizione interveniva un fattore psichico.

Questo porta all'introduzione del termine « psiconevrosi ». L'importanza dell'elemento psichico nella nevrosi è andato sempre crescendo. Jung l'ha

---

[79] D. HENDERSON, R. D. GILLESPIE, *Manuel de Psychiatrie,* Paris, P.U.F., vol. II, p. 398.

definita come « la malattia dell'anima che ha smarrito il significato della sua vita ».

Secondo la psicanalisi, la nevrosi risulterebbe da un conflitto esistente tra l'Io e l'Es, o tra l'Io e il Super-Io, secondo i casi. Rouart spiegherebbe così il meccanismo d'insorgenza di una nevrosi: « L'Io si rifiuta di accettare una pulsione forte esistente al livello dell'Es, si oppone alla sua scarica motrice o gli contesta l'oggetto verso il quale si dirige. L'Io si difende contro la pulsione con la rimozione (refoulement), ma la pulsione rimossa lotta contro questa rimozione e ottiene, a spese dell'Io, una soddisfazione sostitutiva e di compromesso che è il sintomo. Ma ancora, l'Io, soffrendo di questa intromissione che minaccia la sua unità, lotta contro il sintomo come faceva prima contro la pulsione originaria e allora ne risulta il quadro clinico della nevrosi... Il fatto che l'Io, al servizio della realtà, rimuova la pulsione istintiva, non costituisce ancora la nevrosi. Questa consiste soprattutto... in una reazione contro la rimozione e nel fallimento di questa rimozione.[80]

Le nevrosi si manifestano attraverso sintomi, che offrono così un criterio per la classificazione. I sintomi, anche se possono apparire incoerenti e privi di senso, hanno tuttavia un « significato », « che consiste nella connessione di questi sintomi con un avvenimento emotivo o traumatico della vita trascorsa dal paziente »;[81] inoltre, possono presentare « un carattere *intenzionale,* vale a dire che l'Io può servirsene per il raggiungimento di determinati scopi ».[82]

I principali tipi di nevrosi, ai quali praticamente possono ricollegarsi gli svariati sintomi nevrotici, sono:

— nevrastenia,
— nevrosi d'ansia,
— psicastenia e nevrosi ossessiva o fobica,
— isterismo.

Psicosi. Le psicosi sono disturbi mentali gravi, che implicano la perdita del 525
senso della realtà (che viene confusa con prodotti immaginari) e l'impossibilità di vivere in società. La psicosi suppone un cambiamento nella personalità del paziente, e anche nel modo di vedere la realtà. Nelle psicosi si possono distinguere due tappe, che sono importanti dal punto di vista diagnostico: evasione dalla realtà e costruzione di una realtà nuova.

I principali gruppi di psicosi sono:

— schizofrenia o demenza precoce,
— ciclofrenia o psicosi maniaco-depressiva,

---

[80] ROUART, *Névrose de transfert,* in « Encyclopédie médico-chirurgicale », 37300, A[30], p. 6.

[81] G. NUTTIN, *Psicanalisi e Personalità,* Alba, Edizioni Paoline, 3ª ed., 1960, p. 91.

[82] *Idem,* p. 118.

— paranoia,
— psicosi tossiche,
— psicosi traumatiche,
— psicosi epilettiche,
— psicosi senili.

b) STRUTTURE PSICOPATOLOGICHE DELL'ETÀ EVOLUTIVA

526 I quadri nosografici della psicopatologia infantile sono quanto mai fluidi e imprecisi. Il periodo evolutivo, con il suo processo di strutturazione della personalità e con il suo particolare dinamismo offre alterazioni varie che possono sembrare patologiche ad un occhio superficiale, ma che in realtà denotano solo una passeggera crisi nello sviluppo.

Una delle prime preoccupazioni nello studio delle difficoltà psicologiche nell'età evolutiva è perciò la seguente: sapere se il disturbo è un'espressione esagerata dell'instabilità emotiva della fase di sviluppo o se riflette una personalità che va strutturandosi o si è già strutturata in modo anormale. Questa precisazione, non sempre facile, è di primaria importanza in ordine alla prognosi.

G. Bollea [83] ha segnalato 4 tipi di strutture anormali nell'età evolutiva, alle quali corrisponde una deviazione da un'equilibrata linea di crescenza psichica:

— struttura disarmonica
— struttura nevrotica
— struttura psicopatica
— struttura prepsicotica.

Tuttavia, questi quadri strutturali, dentro sempre dell'età evolutiva, sono propri di determinati periodi di essa: una sintomatologia che a 6 anni può essere manifestazione di una struttura disarmonica, a 12-13 anni può appartenere ad una struttura nevrotica o psicopatica.

Struttura disarmonica. — È frequentemente chiamata « reattiva » ed è la struttura più frequente, ed anche la più fluida; in certi casi può precipitare in una decisa strutturazione nevrotica. Appartengono alla struttura disarmonica le forme d'infantilismo psichico e di infantilismo affettivo e molte altre, non ben determinate ancora, che presentano arresti o regressioni nei vari settori dello sviluppo psichico.

Struttura nevrotica. — Non è facile fare una diagnosi di nevrosi infantile, per la difficoltà di decidere se si tratta di un vero conflitto strutturale o di elementi semplicemente reattivi. Certi quadri apparentemente tipici e bene strut-

[83] G. BOLLEA, *Problemi generali di psicopatologia delle anormalità del comportamento nell'età evolutiva,* in « Infanzia Anormale », 1959, 33, pp. 445-468.

rurati, si sono dimostrati reattivi in seguito ad una breve psicoterapia: i sintomi, anche se ben definiti, non erano l'espressione di un disturbo ben strutturato, ma rappresentavano soltanto meccanismi di difesa fluidi e reversibili.[84]

Questi sintomi porterebbero a mettere in rapporto alcuni disturbi infantili con le principali nevrosi d'adulto, e, concretamente, con le nevrosi d'ansia, le nevrosi ossessivo-fobiche e l'isterismo.

Ma l'ansia del bambino, le sue ossessioni e le sue fobie, le sue manifestazioni isteriche, non autorizzano da sole, come abbiamo detto, a pronunciare una diagnosi di struttura nevrotica.

Struttura psicopatica. — Può servire la descrizione già data parlando degli adulti.

Senza entrare nella discussione sulla eziologia particolarmente organica-costituzionale oppure psicogena, si può dire con Bollea, che « è il primo nucleo del carattere che è patologico ed è quindi nella realizzazione dei primi rapporti oggettuali, nel primo sviluppo dell'Io, che va ricercata la sua psicogenesi ».[85]

È solo verso la preadolescenza che il quadro della struttura psicopatica è sufficientemente chiaro da permettere una diagnosi.

Struttura prepsicotica. — Più discusso ancora è il problema delle psicosi infantili. Nel 1906, Sante de Sanctis descrisse alcuni casi di demenza precocissima, ma la sua casistica e i suoi punti di vista sono stati molto discussi. Se la psicosi suppone una disorganizzazione della personalità, com'è possibile incontrarla nell'età evolutiva, quando la personalità non è ancora sufficientemente organizzata e strutturata?

Oggi si tende ad accettare l'esistenza di psicosi infantili, ma dando al termine un altro significato; la psicosi infantile indicherebbe un'anormale formazione della personalità, non una disgregazione di essa: si studia la strutturazione psicotica, non la distrutturazione della personalità.

c) Alcune manifestazioni di disadattamento del periodo evolutivo

Ci situiamo ora ad un livello puramente descrittivo, per offrire un quadro 527
della sintomatologia più frequente nel periodo evolutivo. Non facciamo più riferimento a strutture, in quanto questi sintomi sono plurivalenti e debbono essere inseriti nel contesto della personalità, prima di assumere un significato preciso.

Segnaliamo però queste manifestazioni allo scopo di offrire all'educatore la possibilità di scoprire un eventuale incipiente disadattamento e perchè un intervento precoce possa prevenire ulteriori sviluppi negativi.

---

[84] B. Bartoleschi, P. Benedetti, *Le sindromi pseudo-ossessive dell'età evolutiva,* in « Infanzia Anormale », 1959, 34, pp. 587-598.

[85] G. Bollea, *art. cit.*, p. 464.

1. *Ossessioni e fobie.*

528 Nell'età evolutiva è possibile incontrare manifestazioni nettamente ossessive e fobiche che, nonostante la loro specificità, non autorizzano a fare una diagnosi di struttura nevrotica.[86]

Le *ossessioni* sono idee incontrollate, illogiche anche per il soggetto, che interrompono il corso normale del pensiero e che non si riesce ad allontanare. Alle volte non si tratta di semplici idee, ma del bisogno di compiere un determinato atto che non è nè ragionato nè utile. Quando l'idea fissa inibisce il soggetto impedendogli di realizzare un determinato tipo di azioni, si parla di *fobia.*

Molte delle manifestazioni ossessivo-fobiche dell'infanzia si trovano in rapporto con qualcuna delle crisi evolutive: sono allora « meccanismi di difesa necessari per alcuni bambini in periodi d'insicurezza, ma che possono esaurirsi poco per volta quando migliorano le condizioni della vita mentale ».[87]

In altri casi possono denunciare quadri ossessivo-fobici bene strutturati o evolvere verso forme prepsicotiche. La prognosi non è sempre facile e deve essere fatta dallo specialista dopo un periodo di osservazione.

Il trattamento deve essere farmacologico, almeno negli stadi più acuti della sintomatologia, e dinamico. Dato che l'influenza dell'ambiente familiare ha la sua importanza nella genesi del disturbo, il trattamento dinamico deve essere rivolto ad aiutare il soggetto e ad aiutare i genitori.

2. *Tics.*

529 I tics sono stati definiti da S. Lebovici,[88] in forma soddisfacente, come « movimenti involontari, bruschi e subitanei, rapidi, ripetuti: colpiscono un gruppo o gruppi di muscoli in legame funzionale; infine, hanno perduto ogni utilità, se mai ne potevano avere una alla loro origine » (p. 8). Da questa definizione si possono dedurre le seguenti caratteristiche: asprezza, sistematizzazione, intempestività, sterilità e variabilità (pp. 11-13). Possono interessare qualsiasi regione del corpo, anche se i tics facciali sono i più frequenti.

Il loro significato è vario, ma vengono frequentemente messi in rapporto con l'instabilità psicomotoria e con uno stato di tensione psichica. Talvolta possono indicare la semplice manifestazione di una deficienza di poteri inibitori, per cui un atto inizialmente indirizzato a raggiungere uno scopo, continua a ripetersi anche quando questo ha cessato di esistere.

Le interpretazioni psicodinamiche mettono i tics in rapporto con stati di

---

[86] Vedi l'articolo precedentemente citato di B. Bartoleschi e P. Benedetti.

[87] Cl. Launay, *L'Hygiène mentale de l'écolier,* Paris, P.U.F., 1959, p. 53.

[88] S. Lebovici, *Les tics chez l'enfant,* Paris, P.U.F., 1952.

regressione affettiva, in cui dominano spunti aggressivi e atteggiamenti narcisistici.

Le interpretazioni psicologiche vengono date quando siano state escluse le componenti neurologiche. Non si riferiscono perciò ai tics postencefalitici nè a quelli frequenti nei gravi deficienti mentali.

Prima di stabilire una diagnosi nel caso di adolescente affetto da tics, è necessario precisare il periodo di apparizione del disturbo e le eventuali anomalie familiari. Infatti, come hanno dimostrato Bollea e Strazzeri,[89] i tics a inizio precoce (a cavallo tra l'età familiare e l'età scolastica), in un soggetto la cui famiglia offre aspetti patologici (iperprotezionismo materno, madre ansiosa, figlio unico, ecc.), evolvono quasi certamente verso una nevrosi ossessiva o isterica. Il fatto poi che, durante la pubertà o l'adolescenza, il tic scompaia, non è indice sicuro della scomparsa della nevrosi.

Frequentemente, nell'adolescenza, il tic è l'espressione di un turbamento ideo-affettivo proprio del periodo, che scompare in seguito senza lasciare tracce. Non di rado è associato o si alterna con altri disturbi, anche transitori, come una particolare instabilità, l'onicofagia o la masturbazione.

Perciò mentre il tic transitorio scompare frequentemente in forma definitiva, il tic cronico denuncia uno stato nevrotico caratteristico.

Il trattamento da impostare dovrà tener conto di questa precedente precisazione e del fatto che il tic è un sintomo, indicatore di una perturbazione più profonda.

Perciò la ginnastica curativa applicata ai muscoli affetti e i sedativi, da soli, hanno dimostrato la loro scarsa efficacia nel trattamento dei tics, che d'altra parte, non sono inguaribili, come qualcuno, tempo fa, sosteneva. Lebovici [90] segnala questi tre tipi di trattamento:

a) trattamenti generali e medici (riposo, serenità, isolamento, bromuri);
b) trattamenti motori (particolarmente utili, nei casi di instabilità, debolezza motoria e disturbi della lateralità);
c) psicoterapia.

3. *Enuresi.*

L'enuresi è un disturbo funzionale che causa l'involontario svuotamento 530
vescicale; pur essendoci dei casi di enuresi diurna, è prevalentemente notturna. Si distinguono l'*enuresi primaria* (circa il 75% dei casi), propria di coloro nei quali questo fenomeno avviene dalla nascita, e l'*enuresi secondaria,* quando avviene dopo un periodo più o meno lungo di normale controllo.

---

[89] G. Bollea e R. Strazzeri, *Il problema nosografico dei tics in base ad uno studio catamnestico,* in « Infanzia Anormale », 1955, 11, pp. 134-145.

[90] *Op. cit.,* pp. 112-130.

Anche se in alcuni pochi casi può essere attribuita a fattori somatici, l'enuresi è generalmente dovuta a fattori psichici. Alcune volte, però, si deve attribuire semplicemente alla mancanza di preoccupazione da parte della mamma, che trascura l'addestramento alla pulizia. Da un punto di vista psicodinamico, « l'enuresi è l'espressione di un disturbo della personalità dovuto a conflitti emotivi »: [91] l'immaturità affettiva, il disagio affettivo, l'ostilità verso l'ambiente si trovano frequentemente studiando la personalità dell'enuretico.

È facile trovare percentuali elevate di soggetti enuretici tra i bambini di istituti, di orfanotrofi, dove il disadattamento affettivo sorge con più facilità. La letteratura sull'argomento ha riferito casi di soggetti enuretici mentre si trovano in situazioni affettive disagiate, la cui enuresi scompare, se inseriti in un ambiente adeguato, e riappare se ritorna la situazione precedente.

Secondo alcune scuole psicoanalitiche, l'enuresi rappresenterebbe un sostituto moralmente incensurabile della masturbazione e potrebbe essere provocata dalle frustrazioni subite in questo settore.

Come abbiamo detto per i tics, l'enuresi si associa spesso con altri sintomi, come la balbuzie, l'onicofagia, ecc.

L'enuresi non è un disturbo molto frequente nell'adolescente; anzi la pubertà segna il termine della maggior parte delle enuresi infantili.

Il fatto però che l'enuresi rappresenti una reazione funzionale a conflitti che incidono sulla sfera affettiva e sulla sfera sociale, fa presumere, come segnala Origlia,[92] che il periodo dell'adolescenza si arricchisca di spunti conflittuali in questi due sensi, piuttosto che impoverirsene.

Nei casi di enuresi postpuberale, infatti, si trovano prevalentemente conflitti affettivi nei rapporti con i genitori, nati dall'ambivalenza tra il desiderio di autonomia e il bisogno di dipendenza affettiva. È anche vero, però, che la reazione dell'adolescente sceglie prevalentemente altre forme per manifestarsi.

531 Essendo l'enuresi la manifestazione di un disturbo della personalità, come abbiamo detto, l'efficacia del trattamento dipenderà dalla sua azione sui fattori eziologici. L'affrontare direttamente e isolatamente il problema dell'enuresi si è dimostrato inefficace; anzi, qualche volta si ottiene un effetto negativo, rafforzandosi il senso di menomazione del soggetto enuretico. Non è, perciò, opportuno ricorrere a punizioni e umiliazioni, che oltretutto aumentano le tendenze regressive. Anche quando si attua una psicoterapia, come pensa B. Bartoleschi,[93] è da sconsigliare il soffermarsi sul sintomo, sia pure insistendo solo nella ricerca del suo significato simbolico. Possono tuttavia essere usate, non da sole, alcune « misure di suggestione » (medicinali, diete speciali, ecc.) che

---

[91] B. Bartoleschi, *Contributo allo studio dell'enuresi infantile,* in « Infanzia Anormale », 1958, 27, 281.

[92] E. Comolli, D. Origlia, *La pubertà,* Roma, Abruzzini, 1957, p. 360.

[93] *Art. cit.,* p. 281.

alleviano ma non risolvono il problema. Geppert [94] ha presentato un metodo di trattamento stabilendo un riflesso condizionato, il cui principio consiste nel portare il soggetto a rispondere alla tensione vescicale con lo svegliarsi e non con la minzione; secondo l'autore, avrebbe ottenuto più del 90% di guarigioni; pensiamo tuttavia che un tale metodo sia raramente efficace quando l'enuresi sia prevalentemente dovuta a debolezza neurovegetativa.

Misura terapeutica efficace sarà quella che tende a favorire la maturazione della personalità attraverso metodi educativi o di psicoterapia, secondo i casi, e che potrà usufruire della collaborazione degli altri mezzi sopra indicati.[95]

4. *Balbuzie.*

La balbuzie è un disturbo ritmico del linguaggio che consiste nella impossi- 532
bilità momentanea, più o meno penosa, di pronunciare certe vocali o consonanti o di unirle tra di loro, per una mancanza di soddisfacente coordinamento della respirazione e dell'attività di tutto l'apparato fonetico. Si tratta, dice la Colli-Grisoni, di « una non perfetta attività funzionale del complesso meccanico motorio dell'articolazione del linguaggio, che interrompe il suo sincronismo prassico ».[96]

Si distinguono generalmente due tipi di balbuzie: *a*) la balbuzie clonica, consistente nella ripetizione d'uno o più fonemi, e *b*) la balbuzie tonica, caratterizzata da uno spasmo locutorio associato a movimenti parassiti della muscolatura mimica.

Per spiegare la balbuzie sono state formulate tante teorie, da rendere difficile un raggruppamento schematico di esse. Quasi a titolo di curiosità segnaleremo il volume di E. H. Hahn, *Stuttering. Significant Theories and Therapies* [97] in cui ciascuno dei 25 capitoli è dedicato ad esporre una teoria che spieghi la balbuzie e ad indicare il relativo trattamento. Senza negare che esistano casi di balbuzie in cui una cattiva abitudine, un disturbo neurologico, un mancinismo contrariato, possono essere chiamati in causa, è ormai di dominio comune che il conflitto della personalità è fondamentale nel comportamento del balbuziente. La Colli-Grisoni, pur affermando l'esistenza di un gruppo di casi, nei quali la balbuzie sarebbe l'espressione di un imperfetto assestamento anatomico-funzionale del meccanismo del linguaggio, dà particolare importanza e rilievo agli aspetti psichici; questi aspetti psichici, però, avrebbero un ruolo diverso nei due gruppi da essa differenziati: « da un lato un gruppo di casi in cui il fenomeno è indubbiamente fenomeno neurosico, psicogeno; dall'altro un secondo gruppo di casi (*sia pure meno numeroso*) in cui la balbuzie è in-

---

[94] Th. V. GEPPERT, *Management of nocturnal Enuresis by conditioned Response,* J. Am. Med. Ass., 1953, 5, pp. 381-383.

[95] Uno studio molto completo del problema dell'enuresi infantile, può trovarsi in M. SOULÈ, *L'énurésie. Étude clinique, diagnostique et thérapeutique,* Paris, P.U.F., 1960.

[96] A. COLLI-GRISONI, *La balbuzie,* in « Infanzia Anormale », 1954, 8, p. 642.

[97] Stanford, Stanford University Press, 1956.

vece espressione di una meiopragia funzionale, di un imperfetto assestamento anatomico-funzionale del complesso meccanismo che regola l'articolazione del linguaggio. Che, in quest'ultimo gruppo, giochino nel determinismo del sintomo anche elementi *psico-emotivi* (nel senso di fragilità, labilità) non significa che il fenomeno non abbia significato diverso in rapporto al primo gruppo di casi ».[98]

In tutti i soggetti balbuzienti si riscontrano particolari elementi psichici che, quando non sono i diretti responsabili del disturbo, favoriscono la sua apparizione. La casistica studiata dalla Colli-Grisoni ha condotto a questa triplice distinzione:

a) soggetti iperemotivi, labili, a sfondo ansioso, con abituale o occasionale inquietudine motoria;
b) soggetti inibiti, abitualmente silenziosi, di pochi gesti, che l'emozione inibisce ulteriormente nel settore motorio;
c) soggetti a tono emozionale elevato ma non labile, tendenzialmente euforici, dinamici.

L'emotività, come si vede, ha una parte di notevole importanza, e ciò spiega anche l'influsso che qualunque trauma emotivo può avere nell'accentuazione, anche solo momentanea, del disturbo.

533 L'impostazione di un trattamento efficace implica l'inquadramento della balbuzie in uno dei due gruppi sopra segnalati. Nel primo caso non si dovrà agire direttamente sul fenomeno di balbuzie, che è semplicemente la spia di una situazione conflittuale; anche se non sarà controproducente un'azione rieducativa del linguaggio, l'efficacia di questa azione verrà compromessa dal disturbo che si trova all'origine; i miglioramenti saranno passeggeri e nel migliore dei casi si riuscirà a deviare le manifestazioni del conflitto in altre direzioni.[99] È perciò necessario, nei casi di balbuzie psicogena, orientare il trattamento al riconoscimento e all'eliminazione dello stato di conflitto; quando questo verrà risolto, si risolverà da solo il disturbo della balbuzie.

Genitori ed educatori eviteranno di attirare l'attenzione del soggetto sul suo disturbo e non aumenteranno la tensione emotiva proponendogli premi e ricompense, se si controllerà in un modo più soddisfacente.

Nei casi del secondo gruppo, dato che intervengono, sebbene secondariamente aspetti psicologici, converrà anche non trascurare il rafforzamento della vita emotiva; tuttavia, buoni risultati si potranno ottenere da una rieducazione del linguaggio, fatta da un ortofonista, o seguita dall'insegnante sotto la direzione dello specialista. Sono molti i metodi e le tecniche usate per la riedu-

---

[98] *Art. cit.*, pp. 648-649; il corsivo è nostro.

[99] P. Rollero e M. M. Gutierrez, *Un caso di balbuzie come sintomo di conflitti della personalità*, in « Orientamenti Pedagogici », 1959, VI, pp. 514-522.

cazione dei balbuzienti e ogni autore proclama l'eccellenza del proprio. Dato che l'azione rieducativa deve essere almeno diretta, se non eseguita, da uno specialista, non riteniamo necessario soffermarci qui ad esporli; diremo soltanto che generalmente consistono in svariati esercizi, così raggruppati: respirazione, rilassamento, associazione, lettura ed espressione spontanea.

È quanto mai conveniente non trascurare la balbuzie nell'adolescenza: non solo per quanto può significare e significa in se stessa, ma anche per le ulteriori ripercussioni che può avere sulla vita psichica e di relazione dell'adolescente. Se la struttura psichica di un soggetto, su cui si è instaurata una forma di balbuzie, è già di per sè labile e facilmente vulnerabile, la balbuzie può diventare, oltre che un sintomo di questa struttura labile, una fonte di nuove frustrazioni e di problemi di adattamento che potranno chiudere il circolo e rendere più ardua la rieducazione totale del soggetto. La balbuzie, denunciando al soggetto una sua particolare debolezza emotiva, e disturbando il suo normale e adeguato inserimento nella società, renderà difficili i rapporti sociali dell'adolescente e la sua accettazione in gruppi di coetanei. Come conseguenza di questa situazione il balbuziente cercherà forme di compensazione in direzioni favorite dal suo stato, tali come l'isolamento, la fantasticheria, ecc., complicando più ancora il suo conflitto interno e il suo disadattamento.

5. *Anoressia mentale.*

L'anoressia mentale è un disturbo che consiste nella perdita dell'appetito e 534
nel conseguente rifiuto del cibo in genere o di alcuni cibi in particolare. È un disturbo che si presenta talvolta nel lattante e nella seconda infanzia, ma che colpisce prevalentemente le adolescenti.

La maggior parte degli studi esistenti sull'argomento si riferiscono a quest'ultimo stadio del disturbo: infatti, alcuni autori vorrebbero trovare, nell'anamnesi delle adolescenti anoressiche, analoghi disturbi durante il periodo infantile.

Colpisce di preferenza, come abbiamo detto, il sesso femminile, attorno alla pubertà e si manifesta, da un punto di vista clinico, con la perdita dell'appetito, il dimagramento e l'amenorrea.

Non si tratta di un rifiuto del cibo per negativismo o per opposizione, ma di una diminuzione, a volte notevole, dello stimolo della fame.

A parte le componenti somatiche del disturbo e le conseguenze che possono seguire da esse in questo ambito, a noi interessa particolarmente riferirci al quadro psicologico che suol trovarsi nelle adolescenti anoressiche.

È da premettere che l'inquadramento nosografico dell'anoressia non è un 535
problema che si possa dire risolto: è stata considerata come una entità nosografica a sè stante, come una psicopatia, come un meccanismo di tipo neurotico, come l'espressione di una psicosi.

Ch. Durand, in uno studio su 70 casi,[100] ha raggruppato in tre categorie i fattori psicogenetici che, determinando una regressione verso gli stadi più primitivi dello sviluppo, producono una forma di anoressia o di condotta restrittiva del cibo:

a) la condotta restrittiva non è che l'espressione di un conflitto affettivo, vissuto ed attuale;
b) la condotta restrittiva esprime una neurosi di tipo isterico o di tipo ossessivo;
c) la condotta restrittiva è l'espressione di una profonda compromissione dell'Io (psicosi).

Quella che più frequentemente ricorre e che deve particolarmente interessare gli educatori è la prima forma. Sembra che per spiegarla si debbano cercare le radici nell'ambiente familiare e particolarmente nei rapporti madre-figlia. È vero che il disturbo appare frequentemente in seguito a traumi e chocs emotivi (disgrazie familiari, delusioni sentimentali, insuccessi scolastici, ecc.), ma questi avvenimenti hanno quasi sempre la proprietà di scatenare la situazione di tensione emotiva preesistente e di portare a questa sua manifestazione esterna. Alla tensione emotiva si giunge attraverso l'accumularsi di piccoli traumi (paure, rivalità, frustrazioni) che si succedono negli anni dello sviluppo, forse su di un terreno costituzionalmente predisposto.

Tutti gli autori danno una grande importanza all'atteggiamento della madre, come uno degli elementi principalmente responsabili dell'anoressia dell'adolescente. L'anoressia mentale sarebbe una forma reattiva ad un atteggiamento materno autoritario, ansioso e iperprotettivo; questa particolare forma reattiva si presenterebbe, dice Crémieux,[101] come espressione di una *aggressività* diretta contro la madre, raddoppiata da un *sentimento di colpabilità,* che può spingere le adolescenti ad un'attività esagerata, ad una condotta autopunitiva tale da lasciarsi morire di fame. La restrizione del cibo esprimerebbe, in forma simbolica e incensurabile, il conflitto tra la non accettazione dell'autoritarismo materno e l'attaccamento infantile alla madre.

La formula di questo aspetto conflittuale secondo Durand (p. 268) sarebbe la seguente: « meglio sparire piuttosto che vivere un'esistenza di adulta, in cui sarei obbligata ad oppormi ad una madre di cui non voglio assolutamente perdere l'amore ». La figura paterna entra poco nella genesi del disturbo e, se appare, il suo ruolo è piuttosto indiretto, attraverso il conflitto con la madre.

È vero che anche nelle forme neurotiche di anoressia esiste un conflitto familiare, ma questo è secondario, e nasce come reazione dei familiari al comportamento anoressico del soggetto.

Anche la paura d'ingrassare è stata chiamata in causa come responsabile di

---

[100] Ch. Durand, *Psicogenesi e cura dell'anoressia mentale,* in « Medicina psicosomatica », 1957, 4, pp. 261-277.

[101] A. Cremieux, *Les difficultés alimentaires chez l'enfant,* Paris, P. U. F., 1954.

alcune forme di anoressia; pensiamo però, con Origlia, che non sia un elemento fondamentale del disturbo, ma piuttosto il risultato della razionalizzazione di moventi psicologi più profondi.

Per un trattamento efficace dell'anoressia mentale bisogna orientarsi in due 536
direzioni:

a) trattamento della crisi anoressica, quando sia arrivata ad uno stadio avanzato;
b) trattamento del conflitto o della forma psicopatologica da cui deriva l'anoressia.

Per quanto si riferisce a quest'ultimo aspetto, accenneremo all'impostazione del trattamento dello stato conflittuale. È da tutti riconosciuto necessario l'isolamento del soggetto anoressico, che implica, evidentemene, l'allontanamento dall'ambiente familiare, primo responsabile del disturbo. L'azione psicoterapeutica dovrà essere rivolta tanto all'individuo come alla famiglia. Con i soggetti anoressici sembra aver dato buoni risultati la psicoterapia « relazionale » che permette la chiarificazione dei conflitti con la creazione di un clima emotivo quanto mai opportuno. Lo scopo della psicoterapia sarà quello di portare il soggetto ad una tale maturazione che gli permetta il passaggio sereno all'età adulta.

Forse più difficile sarà l'azione sull'ambiente familiare, soprattutto se la scomparsa della crisi avrà fatto pensare ai genitori che tutto è stato risolto. Nel peggiore dei casi, sempre che l'età e la maturazione dell'adolescente lo permettano, occorrerà prepararla ad una vita praticamente indipendente dall'ambiente familiare.

Lievi forme di anoressia si presentano a volte negli internati per adolescenti. Queste forme, benchè lievi, sono da trattare rapidamente, per il pericolo di un contagio del disturbo. Un isolamento tempestivo del soggetto anoressico nelle ore dei pasti eviterà l'estensione ad altre compagne e faciliterà la scomparsa dell'anoressia incipiente.

6. *Difficoltà scolastiche.*

Nel quadro di manifestazioni di disadattamento che stiamo esponendo, ci interessano particolarmente due tipi di difficoltà trovate nell'ambito della scuola: la fobia della scuola e l'insuccesso scolastico.

La *fobia della scuola* non deve far pensare, nonostante il termine, ad un 537
sintomo di nevrosi ossessivo-fobica; si trova più facilmente in soggetti a sfondo ansioso e con un particolare quadro familiare.

Per fobia della scuola si intende il rifiuto di frequentare la scuola nonostante i ripetuti tentativi realizzati dalle famiglie e dagli insegnanti.

Si può presentare, solo come una crisi di ansietà, al primo contatto con la scuola, verso i 6 anni; la crisi si manifesta con collera e, in seguito, con dolori addominali e disturbi gastrici; il vomito è abbastanza frequente. Solo più

tardi, verso gli 8 anni, queste crisi possono meritare il nome di fobia della scuola.[102] Si presenta poi, ancora in forma più chiara, nel periodo di passaggio dalla scuola elementare alla scuola media.[103]

Quando appare in seguito al primo contatto con la scuola, la fobia non indica tanto la paura della scuola, quanto la paura di lasciare la casa, e precisamente di lasciare la mamma.

La scuola ha sempre un ruolo nel determinare queste fobie, anche se, frequentemente, i soggetti trovano motivi scolastici con cui giustificare il loro comportamento.

Maggiore importanza ha la famiglia, e particolarmente la madre. In genere si tratta di persone ansiose, iperprotettive, poco equilibrate o addirittura nevrotiche; il padre, invece, è più frequentemente passivo e di personalità inconsistente.

Bisogna agire sia sul soggetto come sull'ambiente e seguire l'evoluzione del caso.

538 L'*insuccesso scolastico* è un fenomeno che per molti soggetti si presenta con carattere di novità all'inizio della scuola secondaria. Ragazzi che hanno frequentato le cinque classi elementari con un discreto profitto, cominciano al essere rimandati o addirittura respinti nelle scuole secondarie.

Il problema non ci interessa dal punto di vista didattico, ma per le sue implicanze psicologiche. Accenniamo a questo problema in quanto è uno dei primi segni attraverso cui si manifesta un incipiente disadattamento. Nell'attività dei Centri medico-psico-pedagogici avviene con frequenza di ricevere soggetti che vengono portati alla consultazione, perchè diminuisce il loro rendimento scolastico, e i genitori e gli insegnanti sono particolarmente sensibili a questo fenomeno.

È sempre stato dimostrato che tra intelligenza e successo scolastico non esiste forte correlazione, ma questa diminuisce ulteriormente con soggetti che hanno superato le classi elementari, e attraverso le quali è stata fatta una prima, benchè grossolana, selezione.

Dobbiamo cominciare col dire che il soggetto che non riesce a scuola può anche denunciare un rendimento intellettuale scarso in altri settori, ma questo solo dato non ci autorizza ad attribuire l'insuccesso a fattori intellettuali. L'intelligenza stessa subisce l'influsso di molteplici fattori, che diminuiscono il suo rendimento. I casi in cui l'intelligenza è la principale responsabile dell'insuccesso, nelle scuole secondarie, sono veramente pochi. G. Mauco [104] ha dimostrato che il 90% degli allievi con difficoltà scolastiche, hanno un livello in-

---

102 Cl. Launay, *op. cit.*, pp. 46-51.
103 G. Bollea, *Dispense ...*, pp. 126-131.
104 G. Mauco, *Les échecs scolaires et les difficultés d'adaptation aux niveaux sécondaires et supérieurs*, in « Sauvegarde de l'Enfance », 1954, 4, pp. 451-471.

tellettuale normale o superiore. R. Robin [105] ha fatto un'analisi delle principali difficoltà scolastiche dei ragazzi, alla quale rimandiamo per una conoscenza più approfondita del problema.

Davanti a un caso di insuccesso scolastico, in modo particolare se questo insuccesso è stato preceduto da una riuscita generalmente soddisfacente, è prudente pensare ad altri fattori, al di fuori di quelli strettamente intellettuali. Saranno fattori personali (fisici o affettivi), familiari o ambientali in genere, o appartenenti al mondo della scuola. Nella maggior parte dei casi si troverà una convergenza di fattori, che collaborano tutti all'insuccesso senza una determinata gerarchia.

L'analisi dei fattori responsabili dell'insuccesso è quanto mai importante per cercare una soluzione adeguata. Nei casi di vera incapacità mentale, l'insistenza su un rendimento superiore alle forze, darà luogo a frustrazioni continuate e al sorgere di sentimenti d'inferiorità, con le conseguenti compensazioni o supercompensazioni nel settore del disadattamento.

Se invece i responsabili del fallimento saranno i fattori non intellettuali (personali, familiari o scolastici), un rimedio efficace si otterrà solo quando questi fattori verranno in qualche modo neutralizzati.

Da un punto di vista profilattico è di grande interesse la diagnosi precoce dei fattori che determinano un insuccesso scolastico. In linea generale può dirsi che questo insuccesso è uno dei primi segni ammonitori di una particolare crisi, di un periodo difficile o di un inizio di disadattamento. Un intervento tempestivo consiglierebbe le misure da prendere per evitare un fallimento scolastico che, a sua volta, è alla base di altre forme più acute e gravi di disadattamento.

7. *Fughe.*

Il problema delle fughe è uno dei più caratteristici dell'adolescenza. Non 539
solo per l'accentuazione del fenomeno in questo periodo, ma anche per la varietà di motivazioni che portano a questo comportamento. Noi, però, cercheremo di schematizzare la presentazione del problema, offrendo gli elementi più caratteristici. Escluderemo senz'altro quelle fughe che fanno parte di una vera sintomatologia patologica, come le fughe degli epilettici, dei deficienti mentali, ecc.

È vero che ogni fuga manifesta un disturbo, ma non si può affermare che sia sempre un sintomo patologico nel senso più proprio della parola. L'inquadra-

[105] R. Robin, *Les difficultés scolaires chez l'enfant*, Paris, P.U.F., 1953. Si può anche consultare: R. Zavalloni, *La Psicologia clinica nello studio del ragazzo*, Milano, Vita e Pensiero, 1957, cap. V; D. Origlia, *Contributo allo studio dei fattori di insuccesso scolastico*, in « Rivista Italiana di Medicina e Igiene della Scuola », 1958, pp. 47-55.

mento delle fughe nella psicologia dell'adolescenza servirà a sdrammatizzare questa manifestazione di disadattamento: perchè in questo senso deve essere presa la fuga, come un sintomo di disadattamento, che può manifestarsi a diversi livelli di gravità, e che è un mezzo di espressione sebbene inadeguato, in mano del ragazzo, per attirare l'attenzione sui suoi bisogni non soddisfatti.

C'è un tipo di fuga, sintomo di un conflitto nei rapporti sociali particolarmente familiari, che ha lo scopo di suscitare negli altri un senso di timore e di portarli così ad un maggior interessamento per le richieste dell'adolescente.

Un altro tipo di fuga, secondo noi più importante da un punto di vista psicologico e più caratteristico dell'adolescente, è quello che esprime un conflitto, ma non più direttamente ambientale: un conflitto che può avere delle manifestazioni sociali, ma che nasce da uno stato di tensione del soggetto. In questo caso, la fuga è caratterizzata più dal desiderio del soggetto di allontanarsi da qualcosa, che da quello di andare verso un determinato scopo: il fuggiasco vuole andare via, vuole allontanarsi dagli altri, dall'ambiente, da se stesso, se ciò fosse possibile. La fuga esprime perciò uno stato di insoddisfazione e di opposizione, che non riesce ancora ad esprimersi in modo « soddisfacente »: si sente il disagio di una situazione e non si ha la possibilità di affrontarla.

La fuga non è da confondersi con il vagabondaggio, specie di fuga cronica, che può essere però la conseguenza di ripetute fughe. Il vagabondaggio è motivato prevalentemente da fattori sociali, si esprime anche in forme più sociali (le caratteristiche *bande*) e costituisce la porta d'ingresso alla delinquenza: il furto per i ragazzi e la prostituzione per le ragazze sono le conseguenze quasi inevitabili del vagabondaggio. La fuga ha un significato più psicologico, come segnaleremo in seguito.

540 L'entità del fenomeno è difficile da valutare e le statistiche in proposito denunciano le fughe quando già hanno prodotto conseguenze antisociali. Infatti, i dati che provengono dai Tribunali dei Minorenni si riferiscono ai casi di fuga che hanno già assunto un profilo di antisocialità. Il 50% o 60% dei ragazzi che arrivano a questi tribunali, presentano nel loro *curriculum vitae* episodi di fuga. Le percentuali diminuiscono notevolmente nelle statistiche dei Centri medico-psico-pedagogici, dovute in buona parte alla mancanza di sensibilità di genitori ed educatori riguardo all'attività e alle possibilità di questi Centri.

Poco frequenti prima della pubertà, raggiungono le punte più alte durante l'adolescenza. I sessi sono rappresentati in proporzioni molto diverse: 75-80% maschi, 20-25% femmine.

L'età di apparizione della fuga, se questa si ripete, è un elemento importante per stabilire la diagnosi precisa e per offrire una prognosi. Le fughe iniziate prima della pubertà generalmente hanno una prognosi più negativa di quelle che avvengono nella fase adolescenziale.

A ragione è stato detto che non si può parlare di fuga, ma di fughe, data la varietà di motivazioni che si riscontrano nei soggetti.

Tuttavia non sono mancati tentativi lodevoli di studiare la personalità del- 541
l'adolescente che fugge, cercando di trovare degli elementi comuni. Tra questi tentativi segnaliamo le conclusioni a cui è arrivato M. Bergeron.[106] Secondo lui le fughe adolescenziali appaiono:

a) come un tipo di risposta inadeguata a un desiderio di emancipazione normale dell'adolescente;

b) che avviene però in un individuo immaturo somaticamente e psichicamente;

c) e cresciuto in un ambiente familiare e sociale quasi costantemente perturbato.

Le fughe vengono perciò inquadrate nello stato di squilibrio puberale, e viste come un'esagerazione di una tendenza normale nell'adolescente: la tendenza all'emancipazione dall'ambiente familiare. Per alcuni autori, che interpretano l'adolescenza come un periodo di crisi d'originalità, le fughe sarebbero una manifestazione di questa originalità attraverso cui si affermano gli adolescenti. E a questo proposito è stato anche segnalato il valore simbolico di certe gite sportive, di campeggi di *scout,* di *week-ends* fuori casa, che agirebbero come antidoti alle fughe dell'adolescente.

Perciò, come riconosce anche Ossicini,[107] la fuga è un tentativo di risoluzione di un conflitto, di una tensione; la fuga appare come un meccanismo di difesa: l'adolescente fugge da qualcosa che secondo lui non funziona, da una situazione che non riconosce costruttiva. Non sempre, però, anche se con relativa frequenza, è possibile rendere responsabile la situazione ambientale contemporanea alla fuga; in certi casi, la fuga vuol essere una evasione da se stesso e denuncia allora l'esistenza di un conflitto interiore, di una tensione neurotica o preneurotica.

L'ambiente familiare, a volte, gioca solo il ruolo di fattore scatenante del conflitto psicologico. Anche per F. Accornero e R. Mayer [108] la fuga è un tentativo di liberazione da una condizione di tensione conflittuale interiore. Più concretamente, per questi Autori, la fuga rappresenta l'epifenomeno di una sindrome di carenza affettiva. Ed è facile corroborare quest'asserzione se si pensa che le fughe sono state sempre più numerose e frequenti tra i ragazzi che vivono in istituto (soprattutto se orfani, illegittimi, vittime di dissociazioni familiari), che tra coloro che vivono in famiglia.

---

[106] M. Bergeron, *Les fugues et le vagabondage chez l'enfant,* in « Annales médico-psychologiques », 1950, pp. 537-558; *Les fugues et le vagabondage chez l'enfant et l'adolescent,* in « Bulletin de Psychologie », 1954, pp. 254-260.

[107] A. Ossicini, *Osservazioni su 70 casi di fughe,* in « Infanzia Anormale », 1954, 7, pp. 365-381.

[108] F. Accornero, R. Mayer, *Fughe e vagabondaggio nell'età evolutiva,* in « Infanzia Anormale », 1958, 26, pp. 139-166.

Da quanto abbiamo visto è facile dedurre che l'impostazione di un trattamento nei casi di fuga, non deve tanto prendere di mira il fatto in se stesso, quanto la personalità e l'ambiente del soggetto in cui avvengono tali manifestazioni di disadattamento. Se l'ambiente è implicato, anche solo secondariamente, sarà necessario valutare le possibilità di azione su di esso, e portare i responsabili, genitori o educatori, a prendere coscienza delle conseguenze del loro comportamento.

Per quanto si riferisce al soggetto, uno studio attento della sua struttura psichica e dei suoi meccanismi reattivi, permetterà di situare il fenomeno della fuga sotto una luce che suggerisca il tipo di trattamento da attuare e le modalità con cui dovrà essere eseguito.

La prognosi non dovrebbe essere negativa, se si tratta, come abbiamo accennato, di una esagerazione o di una reazione inadeguata alla tendenza di emancipazione normale nell'adolescenza. Se invece la fuga è sintomo di un quadro più complesso, di una neurosi in via di strutturazione, di un conflitto non puramente reattivo, sarà necessario rifarsi alla situazione fondamentale prima di emettere un giudizio prognostico attendibile.

8. *Furto.*

542 La manifestazione più frequente, e generalmente la prima ad apparire, di delinquenza minorile è il furto. Il ragazzo che si avvia verso la delinquanza comincia la sua carriera con piccoli furti.

Non vogliamo, però, con questa affermazione mettere sul ragazzo che ruba l'etichetta di delinquente; e d'altronde, se usiamo il termine di delinquente lo adoperiamo in un senso ampio, al di fuori del suo significato strettamente giuridico; parliamo perciò di delinquenza come manifestazione di un disadattamento; sarebbe senz'altro più opportuno usare il termine *antisocialità.*

Le statistiche dei Tribunali dei Minorenni segnalano il furto come il primo tra i « reati » dei ragazzi, con cifre generalmente superiori al 60%. Si tratta, perciò, di uno dei problemi più frequenti nella pubertà e nell'adolescenza.

L'educatore deve dedicare ad esse un'attenzione speciale, non condannando a priori il fatto, ma cercandone le motivazioni profonde, allo scopo di proporre rimedi efficaci. Con questo non vogliamo dire che il furto durante l'adolescenza non abbia un valore morale e che il soggetto attore non meriti rimproveri e castighi; tuttavia non sarebbe nemmeno giusto valutarlo solo da un punto di vista giuridico e morale, trascurando i moventi che hanno portato il soggetto a un tale atto.

Come abbiamo fatto a proposito di altri problemi, non ci occuperemo del furto sintomatico di stati veramente patologici: epilessia, deficienza mentale, perversione, ecc.; faremo solo un accenno alla cleptomania per la particolare importanza che riveste.

Prescindendo perciò da questi furti, i rimanenti possono essere inclusi in questi due gruppi, segnalati da Origlia: [109] 543

a) furti dipendenti da motivi affettivi, da conflitti endopsichici;
b) furti spiegabili come reazioni a difetti educativi, ad atmosfera ambientale familiare, ecc.

Si può parlare perciò di moventi psicologici e di moventi educativi e sociali.

Tra i primi, i principali sono quei furti che rispondono ad uno stato di privazione o carenza affettiva; per il ragazzo che ha sofferto nei primi anni e che forse soffre ancora di cure materne, di protezione e di affetto, il furto è una forma compensatoria, benchè inadeguata, attraverso cui arriva ad una soddisfazione. L'oggetto rubato non ha valore in se stesso, ma è carico di simbolismo, non facile da scoprire senza un attento esame. A questo riguardo è di particolare interesse lo studio di J. Bowlby su 44 ragazzi ladri: [110] alla fine delle sue analisi egli conclude che una separazione prolungata dalla madre o dal sostituto materno nei cinque primi anni di vita si trova alla base di una condotta antisociale persistente. È dimostrato che una delle manifestazioni più frequenti dei soggetti affettivamente frustrati è il furto, al quale si accompagna anche una sessualità senza freno. È questo il furto che viene generalmente chiamato « di compensazione » o « di consolazione ». Anche il soggetto che nell'infanzia ha dovuto reprimere il suo desiderio di possedere, reagisce con un meccanismo simile al precedente.

Analoga spiegazione può darsi alla maggior parte dei furti commessi da ragazzi che poi regalano con prodigalità gli oggetti rubati: la stima e la riconoscenza di coloro che ricevono i doni compenserebbero il soggetto delle frustrazioni subite.

Non è raro trovare il furto in soggetti gelosi verso un altro fratello; in questi casi ha lo scopo, che non diciamo sia sempre cosciente nel soggetto, di procurare una soddisfazione che compensi il soggetto di questo disagio, o un mezzo che faccia attirare su di lui l'attenzione dei genitori.

Si è parlato anche del furto commesso per un esagerato senso di colpevolezza; si entrerebbe così in un caso particolare del problema più ampio del delinquente per senso di colpa, messo in luce dalla psicanalisi; non pensiamo però che questo sentimento serva a spiegare molti dei furti degli adolescenti.

In altre occasioni il furto ha un significato di reazione a una situazione ambientale non condivisa dal soggetto. Ciò avviene per esempio, nell'adolescente che ha visto soddisfatti durante l'infanzia tutti i suoi desideri e che è costretto ora, per svariati motivi, a non disporre delle somme che gli permettano, a modo suo, di invitare gli amici, corteggiare le ragazze, spendere a piacimento;

---

[109] E. Comolli, D. Origlia, *op. cit.*, p. 344.

[110] J. Bowlby, *Fourty four juvenile Thieves, their Character and Homelife*, London, 1946.

oppure nell'adolescente che, trattato male in casa dai genitori, reagisce con il furto, in quanto questo gli offre l'occasione di vendicarsi, causando un dolore a coloro che non lo trattano come desidera.

Per l'educatore la conoscenza di queste e di altre motivazioni dei furti dei ragazzi è molto importante: infatti, per correggerli, non basterà rimproverarli per il loro gesto, con motivazioni più o meno accettabili. Allo stesso tempo che il fatto viene censurato occorre intraprendere un lavoro di eliminazione dei fattori profondi. Nella rieducazione non si tratterà tanto, di eliminare le occasioni in cui il ragazzo può rubare, quanto di eliminare le cause che lo portano a questo comportamento. Occorre perciò non essere semplicisti nell'interpretazione del furto nè procurare nuove frustrazioni, quando probabilmente sono state queste a condurre il soggetto alla ricerca di una compensazione.

544 Aggiungiamo ancora una parola sulla *cleptomania.* Frequentemente, nei Centri medico-psico-pedagogici, si sente dire dai genitori che il loro figlio è un cleptomane, quasi per giustificare i furti commessi o diminuirne l'importanza. Ha sempre una prognosi più benigna l'adolescente che ruba, che l'adolescente veramente cleptomane.

M. Tramer [111] fa questa descrizione della cleptomania: « si tratta di un tipo di furti ripetuti, irresistibili, istintivi, apparentemente senza senso e duraturi; senza scelta, senza che il soggetto badi alla possibilità di esser preso, con poco o nessun interesse verso gli oggetti rubati, che vengono a volte regalati a persone anche poco conosciute, con il solo scopo di disfarsene. Si tratta perciò di un furto senza utilità per il soggetto ». Il furto del cleptomane dà come risultato la liquidazione della tensione ansiosa, cosa che ottiene cedendo all'ossessione di cui è vittima. La cleptomania, dunque, è un disturbo che presenta tutte le caratteristiche dell'ossessione e che si trova come sintomo di parecchie malattie psichiatriche.

La cleptomania non ha un trattamento specifico, ma occorre riportarla, caso per caso, alla sindrome di cui fa parte e sulla quale bisogna orientarsi per un trattamento più radicale. Il singolo sintomo e il suo trattamento specifico perdono di importanza in questi casi, dato che esiste una situazione più complessa che condiziona l'esistenza del sintomo e la sua guarigione.

---

111 M. Tramer, *Manuel de Psychiatrie infantile générale,* Paris, P.U.F., 1949, p. 270.

Alle opere e articoli già citati, aggiungiamo un elenco di manuali e trattati che possono essere utili per un approfondimento dei singoli problemi o per ottenere ulteriori indicazioni bibliografiche. 545

a) Problemi di Psicologia differenziale normale:

ANASTASI A., *Differential Psychology,* 3 ed., New York, The MacMillan Co., 1958.
LORENZINI G., *Lineamenti di Caratterologia e Tipologia applicate all'educazione,* Torino, S.E.I., 1952.
METELLI F., *Introduzione alla Caratterologia moderna,* Padova, Ed. Libraria Siciliana, s. d.
PIÉRON H., *La Psychologie différentielle,* Paris, P.U.F., 1949.
TYLER L. A., *The Psychology of human Differences,* 2 ed., New York, Appleton-Century-Crofts, 1956.

b) Problemi di Psicologia differenziale anormale: Psicopatologia:

BOLLEA G., *Dispense di Neuropsichiatria Infantile,* Roma, Anno 1960-61.
COMOLLI E., ORIGLIA D., *La pubertà,* Roma, Abruzzini, 1957.
LAUNAY CL., *L'Hygiène mentale de l'écolier,* Paris, P.U.F., 1959.
LORENZINI G., *Psicopatologia e Educazione,* Torino, S.E.I., 1951.
LOUTTIT C. M., *Clinical Psychology of exceptional Children,* 3 ed., New York, Harper and Brothers, 1957.
TRAMER M., *Manuel de Psychiatrie infantile générale,* Paris, P.U.F., 1949.
ZAVALLONI R., *La Psicologia clinica nello studio del ragazzo,* Milano, Vita e Pensiero, 1957.

Indici

INDICE ANALITICO

I rimandi si riferiscono ai numeri marginali; i corsivi designano paragrafi specifici; i numeri tra parentesi le note a pié pagina.

Abeloos M.: 262 (13).
Abiti: *48* (e tests), *186-189* (formazione e distruzione).
Abitudini: *185-189*, *190-194* (transfer).
Accettazione Sociale: *301-302*, 346, *397-399*.
Accornero F.: 541 (e n. 108).
Ach N.: 205.
Ackerman N. W.: 230 (82).
Acquisizione di Condotte: *162-171* (nuove), *172-177* (intelligenti).
Adattamento: *155*, *159*, 172, *490-493*.
Adcock C. J.: 77 (67).
Adkins D. C.: 80.
Adler A.: 128, 133, 143, 206, 211, 220 (64), 436.
Adolescenza: *327-340* (problemi generali), *341-346* (sviluppo somatico), *347-353* (intelligenza), *354-355* (immaginazione), *356-370* (tendenze e affettività), *372-405* (socialità), *406-418* (morale), *419-427* (religione), *428-431* (vocazione).
Adulti: ragazzi e adolescenti: *306-308*, 371, 378, 386, 388, 390, 392, 393, 416.
Affettività: *145* (e tendenze), *146-147*, *148* (e maturità morale), 152, *279-280* (nel bambino), *296-297* (nel fanciullo), *366-371* (adolescente).
Aggressività: *141*, 331.
Alabastro A.: 38.
Alexander F.: 75, 504.
Allen L.: 351 (138).
Allport F. H.: 120 (11).
Allport G. W.: 3 (3), 32, 191 (40), 206 (48), 208 (e n. 52), 211, 216, *219-224*, 226, 249, 319, 320, 321 (91 e 92), 323, 324, 419, 426, 427, 433, 454 (e n. 26 e 29), 495, 496, 497 (e n. 50), 508, 509 (e n. 63), 510 (e n. 65).
Alone, effetto: 32, *494*.
Altea E.: 167 (31).
Amaldi P.: 433.
Ambiente Sociale: 109 (geografico), *134-135*, 159, 211; e eredità: *228-229*; e sviluppo psichico: *254*, 267, *282-283*, 287, 288, 304, 308, 326, 328, 332, 335, 336, 342, 349, 360, *363*, 367, 374, 377, 378, 379, 391, 401, 405, 414, 419, 422, 423, 429; *445-450* (ambiente, eredità, differenze).
Ambivalenza: 138, 144, *150* (conflitto), *377* (dello sviluppo psichico).
Ames A.: 120 (11).
Ames L. B.: 270.
Amicizia: *304*, *400-403* (adolescenza).
Analisi Fattoriale: e intelligenza: 14, *73-77*, *177*; e personalità: *217*.
Analisi Mentale: 130.
Anastasi A.: 19 (13 e 14), 80, 229 (e n. 81), 446 (e n. 14), 469 (42), 494 (48), 499 (e n. 51), 545.
Ancona L.: 27, 31, 32 (29).
Anderson E. E.: 22 (71).
Andrews T. G.: 130 (16), 210 (53).
Angyal A.: 211.
Anima: e corpo: *82*.
Animismo: *267*.
Anoressia Mentale: *534-536*.
Apprendimento: e condizionamento: *163-164*; *165* (strumentale), *171* (metodo globale), *171* (32) (curve), *172-177* (intelligente), *181* (e sonno), *211* (e personalità), *253* (e maturazione), 274, 275, 276, 280, 328.
Ansietà: *135*, 136, 144, 147.
Arnold M. B.: 154 (27), 216, 225 (74).

Asch S. E.: 120 (12), 123 (14), 151 (25), 211, 216, 219, 222 (e n. 72), 227 (76), 237 (85), 248 (e n. 88), 325 (101), 469 (42).
Aspetto Testurale: *478*.
Associazione: *163-165* (e apprendimento), *170-171* (leggi), *211* (e personalità).
Astrazione: *129-130*.
Atletico, tipo: 467.
Atteggiamento: 219.
Attenzione: *188*, *200-201*, 200 (multipla), 201 (fattori).
Austin M. C.: 304 (65).
Ausubel D. P.: 253 (5), 311, 312, 313, 316, 326, 331, 337 (115), 342, 344, 349 (133), 356 (148), 360 (152), 361, 362, 373, 378, 381 (173), 383, 386 (176), 388 (178), 389 (180), 392 (185), 398 (190), 399, 401 (198), 402 (206), 406 (212), 408, 433.
Autismo: *143*.
Autodeterminazione libera: *255*.
Automatismi: *185*, *187*, *196*.
Autonomia: funzionale: *221-222* (dei motivi); personale: *247-248*; *299* (nel fanciullo).
Autoritarismo: *245-246*, *308*, *416*.

Bain A.: 34.
Baker H. L.: 32, 389 (179).
Baldwin A. L.: 314 (75).
Balbuzie: *532-533*.
Bales R. F.: 211 (56), 230 (82).
Ballard P. W.: 48 (45).
Banda: *303*.
Barbensi G.: 67 (63).
Bard P.: 152.
Barker R.: 141.
Barron F.: 224 (73).
Bartoleschi B.: 526 (84), 528 (86), 530 (91), 531.
Basedow: 107 (morbo).
Baumgarten F.: 509.
Bauwens L.: 517 (72).
Bayley N.: 352 (142).
Behaviorismo: *84-85*, 120 (e gestaltismo), 274.
Bell J. E.: 419.
Benedetti P.: 526 (84), 528 (86).
Berger G.: 465 (36).
Bergeron M.: 541 (e n. 106).
Bergson H.: 161.
Bernard C.: 134.
Bernreuter R. G.: 33, 46 (44).
Bernyer G.: 444 (e n. 10).
Bertocci P.: 222 (70).
Bierens De Haan J. A.: 207.
Binet A.: 3, 17, 38, 45, 435, 436, 442 (e n. 4), 443, 452, 454, 501.
Bingham W. V.: 32.
Bisogno: *132*, *133* (definizione), *134* (psicofisiologico), *135* (psicosociale), *136* (spirituale), 159, 161, 239, *274-278*, *358*, 361, 417, 429.
Blackburn R. F.: 32.
Blackey R. I.: 75.
Blatz W. E.: 154 (e n. 26).
Bloccaggio: v. anche frustrazione; *139* (*21*).
Block H.: 469 (42).
Blos P.: 390.
Bobbitt J. M.: 27.
Bogardus R.: 402 (205).
Boldrini M.: 53 (53).
Bollea G.: 519 (e n. 76), 522 (78), 526 (e n. 83, 85), 529 (e n. 89), 537 (103), 545.
Bonaventura E.: 197 (44).
Bonnardel R.: 10 (8).
Bonney M. E.: 389 (180), 402 (204).
Boring G.: 86 (7), 229 (81).
Bosco G. (S.): 417.
Bovet P.: 131, 320, 322, 323 (99).
Boward R.: 465 (36).
Bowlby J.: 543 (e n. 110).
Braido P.: 2 (1).
Braken Von H.: 211 (57).
Brambilla F.: 58 (58).
Bravais-Pearson: *14* (coefficente), 66, 489.
Brentano Fr.: 82.
Brooks F. C.: 328, 366.
Brown J. S.: 75, 502.
Bruner J. S.: 216.
Bryant-Moulton: 489.
Buker M. E.: 304 (62).
Burks B. S.: 517 (73).
Buros O. K. e F. C.: 19 (13), 64 (62), 80.
Burt C.: 10 (8), 24, 27, 38 (33), 48 (45), 75, 76, 208, 228, 349, 502, 506 (e n. 60), 519 (75).
Buyse R.: 2 (1), 8, 10 (8), 63 (61), 80.
Buytendijk F. J. J.: 207, 216, 273.

Calonghi L.: 2 (2), 3 (4), 10 (8, 9, 10), 12 (11), 35 (30 e 31), 38 (34), 48 (45 e 46), 49 (48), 51 (52), 80, 465 (36).
Cameron N.: 27.
Campione: 69.
Campo: 137, 211.
Campo sensoriale visivo: 113.

CANNON W. B.: 152.
CAPO: 246.
CARATTERE: *209* (e personalità), 249 (nazionale), *410-417* (morale), *460-462* (Le Senne), *417* (Kretschmer).
CARATTEROLOGIA: 209, *457-465* (Le Senne).
CARMICHAEL L.: 433.
CARR H.: 273.
CARTER G. E.: 426.
CARTWRIGHT D.: 237 (85).
CARUSO I. A.: 407.
CASO: *8* (ciclico, multiplo, unico).
CASOTTI M.: 80.
CASTIELLO J.: 50 (e n. 50).
CASTIGO: 230.
CASTIGLIONI G.: 23 (19).
CATARSI: 189.
CATTEL J.: 228, 349.
CATTEL R. B.: 19 (13), 41, 44, 45, 46 (44), 76, 77 (67), 80, 208, 217 (e n. 61), 251, *435*, 453 (23), 496 (49), 503, 508, 513 (68), 514 (69).
CAVAN R. S.: 34.
CAUSALITÀ: *123* (forma e percezione).
CENESTESICA, sensazione: *110*.
CENSURA: *214*
CENTILI: 62.
CENTRO MEDICO-PSICO-PEDAGOGICO: *521* (istituto), 538, 544.
CEREBROTONIA: *484*, *488-489*.
CESA BIANCHI M.: 41 (39), 53 (53), 80.
CESSELIN F.: 40 (35).
CHÂTEAU J.: 273.
CHAUCHARD P.: 251.
CHURCH J.: 376.
CICLOTIMICO, tipo: *468-470*.
CINESTESICA, sensazione: 110, *122*.
CIRCOLO VIZIOSO DEI TESTS: *14*.
CLAPARÈDE E.: 273, 456 (30).
CLARK W. H.: 27, 324, 421, 423, 424, 427 (253), 433.
CLAVIER H.: 324 (100).
CLEPTOMANIA: *544*.
COEFFICIENTI: 14, 16, 17, *66* (tipi di C.), *67* (interpretazione).
COETANEI: *299-305* (fanciullezza), *391-405* (adolescenza).
COGNITIVA, teoria: *168-169*, *216*, 218.
COHEN Y. A.: 228.
COLE L.: 385 (175).
COLLABORAZIONE: *235*.
COLLI-GRISONI A.: 532 (e n. 96).
COLLOQUIO: *26*, *32*.
COLORI: *113*.
COMANDO, tipi: 245.
COMBS A. W.: 109 (9), 216.
COMOLLI E.: 433, 530 (92), 543 (109), 545.
COMPAGNO IMMAGINARIO: *270*.
COMPENSAZIONE: 128, 138, *143*.
COMPETIZIONE: *235-236*.
COMPORTAMENTO: *84* (secondo il behaviorismo), *86* (natura), *207* (umano e animale), 227 (sociale).
CONCETTO: 129, 139, *266-267*.
CONDIZIONAMENTO: *90-101* (ereditario), *102-104* (nervoso), *105-108* (endocrino), *163-164*, *280*.
CONDOTTE: *156-161* (innate: riflessi e istinti), *162-194* (acquisite), *207* (animali e umane: differenze), *237-246* (di gruppo, dinamica).
CONFLITTI: *137-144*, *225* (e personalità), *376-383* (con i genitori).
CONFORMISMO: *393-394* (nei gruppi di adolescenti).
CONKLIN J. E.: 423.
CONNEL W. F.: 376 (168), 396.
CONSERVAZIONE: *133-136* (bisogno).
COOMBS C. H.: 76.
COOPER R.: 410 (218).
CORRELAZIONI: *65-67*, *492* (somatopsichiche in Sheldon).
COSCIENZA: 82, 85, *316*, 409, *413*.
COSTITUZIONE: *471* (Kretschmer), *473-479* (Sheldon), *492-493*.
COSSA: P.: 251.
COVARIANZA: *72*.
COX C. M.: 517 (73).
CRÉMIEUX A.: 535 (e n. 101).
CRIMINALITÀ: *229*, 332.
CRISI DELL'ADOLESCENZA: *327-332*, *366* (« tempeste emotive»), *423-424* (religiosa).
CROMOSOMI: 94.
CRUTCHFIELD R. S.: 139 (21), 216, 227 (76), 237 (85).
CULTURA: e personalità: *247-251*.
CURVA DELLA MEMORIA: 183.
CURVA DI GAUSS: 60.

DALBIEZ R.: 197 (44), 215 (59), 312 (73).
DALLA NORA G.: 251.
DASHIELL J. F.: 232.
DAVID H. P.: 211 (57).
DEBESSE M.: 285 (45), 289, 365, 400, 408, 433.
DECISIONE: 204 (volontaria), 238 (di gruppo).

De Craecker R.: 516 (e n. 70 e 71).
Decroly O.: 3, 10 (8), 63 (61), 80.
Decili: *62*.
Decisione: *204*.
Democrazia: *245-246*, *308*.
Dembo T.: 141.
De Montmollin G.: 233 (84).
De Montpellier G.: 207 (51).
Dennis W.: 275, 401.
De Sanctis S.: 11, 526.
Deterioramento mentale: *500*.
De Toni G.: 433.
Deutsch M.: 235.
Devergottini M.: 58 (58).
Diaz J.: 48 (45).
Differenze individuali: 334, *338*, 345, 348, 349, 351 360, 375, 387, 397, 398, 409, 410, *418*, 419, 424, 441, *445-450* (cause).
Dimock H. S.: 402, 426 (251).
Disciplina: 191 (formale), 383, 414.
Displasia: *478*.
Dissociazione: *143*.
Docimologia: *10*.
Dollard J.: 211.
Dominanza, legge: 91, 95.
Downey, Will Temperament test: 44 (e n. 42).
Driver H.: 27.
Dugdale L. M.: 228, 447.
Dumas G.: 251.
Dunlap J. W.: 71.
Dunlap K.: 189 (e n. 39).
Dunn S. S.: 40 (35).
Dupertuis C. W.: 472 (43).
Durand C.: 535 (e n. 100).
Dürr E.: 205.
Dymond R. F.: 304.

Eberhart J. C.: 285.
Ebert E.: 351.
Ectomorfismo: *475-477*, *492-493*.
Edwards A. L.: 8, 45 (43), 80.
Effetto, legge: *167* (e n. 31), *211* (e personalità), *226*.
Ego: 213, 214, 215.
Egocentrismo: *267*, 324, 354.
Eidetismo: *127*.
Ekman G.: 494 (e n. 48).
Elementarismo: 86, 118.
Elementi identici, teoria: 192.
El Koussy: 75, 504.
Elliot M. H.: 10, 75.
Emancipazione dai genitori: *373*, *385-386*, 388, 392, 394, 406.
Emozione: 100 (ereditarietà), *149*, *150* (tipi), *151* (espressione), *152* (teorie), *153* (funzioni), *154* (controllo), *279-280* (fattori di sviluppo), 281, 285, 287, 288, *296*, *344-346*, *366-371* (sviluppo), 421.
Endomorfismo: 475-477, *492-493*.
English H. B. e A. C.: 86 (7), 359.
Enriques P.: 251.
Enuresi: *530-531*.
Eppinger: 484.
Ereditarietà: *90*, *96*, *97* (psichica), *98-99* (dell'intelligenza), *100* (dell'emotività), *101* (delle malattie); e ambiente: *211*, *228-229*, *445-450*.
Esercizio: *170-171*.
Esistenzialismo: 136.
Espansione vitale, bisogno: *134-136*.
Esperienza generalizzata, teoria: *193*.
Esperimento: *6-8*, *78*.
Estabrook A. H.: 228, 447.
Estinzione sperimentale: 189.
Età media (E. M.): *39-40*.
Eterogeneità: *443-444*.
Evans K. M.: 242 (87).
Eysenck H. J.: 208, 211, 453, 496, 508, 511 (e n. 66), 512, 513.

Falorni M. L.: 38, 44 (41).
Falsi anormali: 521.
Famiglia: 97 (ereditarietà), *230-231* (sviluppo della personalità); e sviluppo psichico: 282, 283, 287, 298, 299, 305, *306*, 322, 326, 364; e adolescenti: *373-386*, 392, 394, *414*, 422, 429, *446-447*, *449*.
Faris E.: 228.
Fattore «g»: *501-502*, 503, 506.
Fattori di gruppo: *503-505*, *507*.
Fauville A.: 265 (17), 279, 430, 433.
Faverge J. M.: 53 (53).
Fearing F.: 27.
Fechner G. Th.: 82, *112* (legge).
Fels, scale: 45.
Fenomenico, mondo: 109.
Fenotipo: 95, 96.
Fenomenologia: *218*.
Fenomeno psichico: 81.
Fenomenismo: 120.
Ferguson L. W.: 44 (41).
Ferre A.: 48 (45).
Filogenetica: *253* (attività).
Finalismo: 211.

Finlayson: 10 (8).
Fisher R. A.: 8, 72.
Fissazione: *187.*
Fleege U. H.: 346, 355 (146), 370, 376, 390, 401, 421, 424.
Fleming E. G.: 336, 350, 351, 376, 433.
Fobia: 537 (della scuola), *528.*
Foley J. P.: 469 (42).
Foran T. G.: 40 (36).
Forma: *115* (e movimento), 117, *121-122* (e sfondo).
Francis E. P.: 376 (168), 394 (186).
Fraisse P.: 251.
Frank A.: 334.
Freeman F. N.: 448 (e n. 18).
Frequenza, legge: 171.
Freud S.: 133, 135, 143, 197 (44), 199, 206, 211, *213,* 214, 215, 274, 289.
Friedmann K. C.: 347.
Fromm E.: 136, 211, 215, 426 (248), 427 (253).
Frustrazione: 132, *137-144.*
Fughe: *539-541.*
Funzionalismo: *208 52).*
Furfey P. H.: 304, 402 (201).
Furto: *542-544.*
Fusione mentale: 130.

Gaillat R.: 465 (36).
Galli N.: 3 (4), 463, 464.
Gallo S.: 320 (89), 324 (100).
Galton F.: 228, *435,* 447.
Garcia Hoz V.: 63 (61).
Garnett J. C. M.: 503 (e n. 57).
Garrett H. E.: 72 (66).
Garrison K. C.: 424.
Gates A. I.: 121 (13), 174 (34).
Gauss, curva: 60, 393.
Gedda L.: 251.
Gemelli: *447-448.*
Gemelli A.: 3 (3), 50, 50 (49), 86 (7), 98, 211 (e n. 57), 354, 367, 433, 454 (e n. 27).
Genidio: 94.
Genitori: e figli: *373-381, 385-386,* 406, *414.*
Genotipo: 95, 96.
Geppert Th. V.: 531 (e n. 94).
Gergenshon K.: 425.
Gesell A.: 253, 264 (16), 280 (40), 289, 336, 433.
Gestaltpsychologie: *118-120, 168, 170.*
Gex M.: 465 (36).
Gillespie J. M.: 220 (64), 321.
Gillespie C. R. D.: 523 (e n. 79).
Ginandromorfismo: 478.
Gini C.: 57 (56).
Ginzberg E.: 428.
Gioco: *269* (simbolico), *273.*
Globalismo: 86, *171* (e apprendimento).
Gluegk E. e S.: 228.
Goddard W.: 228, 447.
Godin A.: 237 (85).
Goldenson R. M.: 273 (27).
Goldstein K.: 211, 216.
Goodenough F. L.: 296 (56), 352.
Gourevic S.: 469.
Grasso P. G.: 4 (5), 29 (26), 35, 38 (33), 45 (43), 208 (52), 219 (63), 227 (76), 230 (82), 318 (82), 322 (94), 324 (97), 346, 364, 370, 421 (230), 424, 427 (253), 433.
Grasson J. A.: 225 (74).
Griéger P.: 465 (36).
Groos: 273.
Gruehn: 425.
Gruppo: 8 (parallelo, unico), *237-239* (sociale), *300-305* (ragazzi), *391-398* (adolescenti).
Guilford J. P.: 17, 20 (15), 45 (43), 46 (44), 53 (53), 64 (62), 77 (67), 217 (61), 505 (e n. 59).
Guillaume P.: 206 (47), 207.
Guittard L.: 425.
Gurnee H.: 232.
Guthrie E. R.: 166.
Gutierrez M.: 14 (12), 51, 452 (20), 519 (77), 533 (99).

Haggerty, scala: 45.
Hahn E. H.: 532.
Hamilton E. R.: 404.
Hanfmann E.: 130.
Hansen N.: 266.
Harriet A.: 469 (42).
Hartal E. M.: 472 (43).
Hartley R. E.: 273 (27).
Hartshorne H.: 44 (42), 75, 191 (e n. 40), 228.
Havighurst R. J.: 306, 339, 363 (154), 409, 410 (218).
Hawey: 32.
Healy W.: 228.
Heim A. W.: 20 (15).
Henderson D.: 523 (e n. 79).
Henle M.: 140.
Henri V.: 435, 436, 442 (e n. 4), 443, 452.
Hess M.: 484.

Heymans G.: 454, 456, 457 (e n. 31, 32), 458, 462, 463, 464, 465.
Hilgard E.: 4 (6).
Hodges H. M.: 399 (192).
Höffding H.: 320 (87).
Hoffer H.: 519 (75).
Hollingshead A. B.: 330, 396, 433.
Hollingworth L.: 27, 423, 516 (70), 518 (74).
Holzinger K. J.: 76, 448 (e n. 18).
Homans G.: 240 (e n. 86).
Honzik M. P.: 351 (e n. 138).
Horney C.: 215.
Horney K.: 426 (248).
Horrocks J. E.: 304, 332, 396 (187), 433.
Hovland C. I.: 27.
Huang I.: 268 (21).
Hubert R.: 263, 280 (39), 292 (53), 354.
Hull C. L.: 167, 444 (e n. 12).
Hume D.: 81.
Humphreys L. G.: 494 (e n. 48).
Hurlock E. B.: 328, 366, 399 (191), 401 (197).
Hyman H. H.: 27 (e n. 24).

Id: 213, 214.
Ideali: *226*, *364-365*.
Identificazione: *143*, *211* (*56*), 230, *238* (al gruppo), *242* (tra strutture), *243-244*, *378* (a rovescio).
Idiografico: *208*.
Illusioni Ottico-Geometriche: 116.
Imitazione: 162.
Immaginazione, sviluppo: *269-272*, *354-355*.
Immagine: 126 (e n. 15), 127 (tipi), 128.
Inclusione, legge: 122.
Inconscio: *196-199*.
Indice: *422* (variabilità), *443* (eterogeneità), *486* (temperamento).
Indipendenza dei caratteri: 93, 95.
Individualità: 211.
Inferenza statistica: 4, *68-70*.
Inhelder B.: 266 (18), 348, 433.
Inibizione: 181 (retroattiva), 188 (e abiti), *204* (volontaria).
Innato: 156.
Insight: 120.
Insuccesso scolastico: 538.
Insufficienti mentali: *519-521*.
Integrazione psichica: 121.
Intelligenza: *38-41* (valutazione), *98* (ereditarietà), *172* (definizioni), *173* (processo intellettivo), *177* (teorie fattoriali), *261* (e crescita fisica); sviluppo: *265-266* (infanzia), 285, *289-295* (fanciullezza), 305, 317, *347-353* (adolescenza), 356, 363.
Intenzione: *219*.
Integrazione: 4.
Interesse: 201, 239, *359-361* (adolescenza), *430* (professionale).
Introiezione: 230.
Introspezione: *82*, *83*.
Invenzione: 172.
Io: 211, 215, *220*, 222, *224*; sviluppo: 305, *325-326*, *333-335* (adolescenza), 337, 342, 356, 388, 392, *412*.
Iperprotezione: *386*.
Ipertiroidismo: *107*.
Ipervalutazione: *386*.
Ipnosi: 126.
Isomorfismo: 120.
Isteria: 135.
Istinto: *158* (definizione), *159* (caratteristiche), *160* (bisogni e riflessi), *161* (dominio), *207*.
Ittelson W. H.: 120 (11).
Izard C. E.: 403.

Jackson L.: 403.
Jackson J. F.: 24 (20).
Jackson R. W.: 71, 72 (66).
Jaensch E. A.: 127, 454.
Jahoda M.: 223 (73).
James W.: 75, 152, 171, 187 (37), 191, 211, 220 (65), 228.
Janet P.: 120, 202.
Jenkins G. G.: 242, 402 (203).
Jenkins W. O.: 399 (191).
Jensen D. W.: 517 (73).
Jersild A. T.: 269, 280, 281, 293, 300, 310, 335 (112), 346, 347, 355 (147), 357 (149). 369, 378, 420 (229), 426, 433.
Johnson D. M.: 174 (34).
Jolivet R.: 161 (29).
Jones M. C.: 189.
Jones V.: 317 (e n. 78).
Jones H. I.: 351.
Jordan A. M.: 48 (45).
Judd C. H.: 193 (e n. 42), 194 (e n. 43).
Jung K.: 211, 220 (e n. 64).
Jung C. G.: 320 (90), 453, 454, 524.

Kaczinska M.: 228 (e n. 78).
Kallmann F. J.: 448.

KARDINER A.: 249 (e n. 89).
KARNES M. P.: 80.
KASANIN J.: 130.
KATZ D.: 135.
KEILHACKER M.: 296 (55).
KELLEY H. H.: 75, 504.
KENAGY: 27.
KIBLER M.: 469.
KLEIN E. R.: 401 (197).
KLINEBERG O.: 469 (e n. 42).
KOEHLER W.: 118, 165, 207.
KOEHLER C.: 519 (75).
KOFFKA K.: 109, 118.
KOOS L. V.: 36 (32).
KRECH D.: 139 (21), 216, 227 (76), 237 (85).
KRECHEWSKY D.: 168.
KRETSCHMER E.: 453, 454 (e n. 24), 466 (e n. 37), 467, 468, 469, 470, 471, 472, 474, 480.
KRUEGER L.: 502.
KUHLEN R. G.: 301, 302.

LANGE H.: 152.
LANGFELD H. S.: 229 (81).
Lapsus: *197* (*n. 44*).
LAUGIER H.: 10 (8), 25.
LAUNAY Cl.: 528 (87), 537 (102), 545.
LAWRENCE-DAYHAW T.: 80.
LAVORO A GRUPPO: *232-234*.
LEADER: *398-399*.
LEARNED J.: 270.
LEBOVICI S.: 529 (e n. 88).
LEE H. W.: 268 (21), 301, 302.
LE GALL A.: 465 (36).
LENZI R.: 53 (53).
LEPTOSOMICO, tipo: 467.
LERSCH Ph.: 218 (62).
LESAGE H.: 251.
LE SENNE R.: 454, 456, 457, 458, 460 (33), 461, 462 (e n. 34), 463, 464, 465.
LEWIN H.: 109 (9), 138 (e n. 20), 180, 211, 216, 230 (82), 509.
LEWIN K.: 141, 308.
LEY J.: 70 (65).
LÉZINE I.: 251.
LIBERTÀ: *206*, *255*.
Libido: 133.
LIEBMAN J. L.: 136.
LILIENTHAL J.: 410 (218).
LINDQUIST E. F.: 8, 19 (14), 20 (16), 22 (18), 27, 71, 72 (66), 80.
LINDZEY G.: 85 (6), 211 (55), 220, 222 (71), 232 (83).
LINGUAGGIO: 83; sviluppo: *285-287*, 292, 326.
LIPPIT R.: 246, 308.
LIVELLO DI ASPIRAZIONE: 243, 326.
LIVI L.: 53 (53).
LODGE W. J.: 33.
LOMBROSO C.: 228.
LORENZINI G.: 545.
LOUTTIT C. M.: 545.
LUPI, bambini: *254*, 446.
LUTTE G.: 50 (51), 242 (87), 251 (1), 320 (90), 387 (177), 426 (248), 430 (260).

MACCOBY E. E.: 230 (82).
MAGISTRETTI F.: 148 (24).
MAILLOUX N.: 206 (47).
MAISTRIAUX R.: 36 (32), 465 (36).
MALATTIE EREDITARIE: 101.
MALINOWSKI B.: 320 (85).
MALLER J. B.: 236.
MARAÑON G. P.: 341, 433.
MARTIN, questionario: 46 (44), 300.
MASLOW A. H.: 216, 219, 224 (73), 274, 278.
MATURAZIONE: fisiologica: *253*, 276, 280, 327, 335, 336, 342, 360, 374, 401, 405, 423; psichica: *223-224*, *253*; *280*, *312*, *340*, *369*, *385* (emozionale), *417* (morale), 427 (religiosa).
MAUCO G.: 538 (e n. 104).
MAY M. A.: 44 (42), 75, 191 (e n. 40), 228.
MAYER R.: 541 (e n. 108).
MAYO E.: 135.
MC CALL W.: 8, 48 (45).
MC CARTHY D.: 285 (44).
MC CLELLAND D. C.: 219, 274.
MC CORD W. e J.: 228 (e n. 79).
MC DERMOTT E.: 472 (43).
MC DONOUGH J. M.: 75.
MC DOUGALL W.: 209, 211, 315.
MC FARLANE J. W.: 315.
MC GEOCH J. A.: 193.
MC GEOGH: 32.
MC GRAW M. B.: 253.
MC KAY H.: 228 (79).
MC KINNEY F.: 401 (199).
MC LEOD R. B.: 216.
MC NEMAR Q.: 70 (65).
MEAD M.: 328, 336, 376.
MECCANISMI DI DIFESA: *139*, *142-144*.
MEDIA ARITMETICA: *57*.
MEDIANA: *57*.

Meili, reattivo: 41.
Memoria: 117, 172, 176, *179-186.*
Mencotti: 364.
Mendel G.: *90-96.*
Mescolanza dei colori, legge: 113.
Mesnard P.: 465 (36).
Mesomorfismo: *475-477, 492-493.*
Metelli F.: 545.
Metodo: *16* (delle forme parallele e della Spit-half), 210 (proiettivo), *457* e *516* (biografico).
Meyerson L.: 207.
Michaud E.: *348,* 433.
Micheels W. J.: 80.
Michotte A.: 32, 86 (7), 123 (e n. 14), 205, 256 (9).
Millichamp D. A.: 154 (26).
Miller N. E.: 211.
Minnesota, questionario: 35, 46 (44).
Mintz A.: 236.
Misiak H.: 86 (7).
Moda: *57.*
Metodo educativo: 293, 308, 326, 374, 378, 383, 385, 386, 414, 422.
Moede W.: 20 (15).
Molare, psicologia: 215.
Monoideismo: 200.
Montalenti G.: 251.
Moore T. V.: 85 (6), 143 (22).
Morale: del gruppo: *241-243*; sviluppo: v. sviluppo morale.
More D.: 410 (218).
Moreno J. L.: 242.
Morgan C. T.: 96, 97, 251.
Motivazione: 132, *170* (associazione), *180* (memoria), 206 (inconscio e libertà), *211* (personalità), *232* (rendimento), *274.*
Mouroux J.: 319.
Movimenti volontari: 203.
Movimento, percezione: 122.
Mucchielli R.: 485 (47).
Munz E.: 469.
Murchison C.: 424 (236).
Murphy G.: 211, 251.
Murray H. A.: 211.
Muscio: 75.
Mussen P. H.: 433.
Mysiak A.: 211 (57).

Napolitani D.: 80.
Neonato: *263-265.*
Nevrosi: 197 (44), 524.
Newcomb T. M.: 403.
Newman S. H.: 27.
Newman H. H.: 448 (18).
Nomotetico: *208.*
Noyes E. S.: 24 (20).
Numeri: 290.
Nuttin J.: 133 (28), 136 (19), 143 (22), 167, 197 (44), 206 (49), 211, 215 (59), 216, 225 (74), 255 (7), 274 (28), 277, *278,* 524 (81).

Obbligazione morale: *311, 313, 316,* 407.
Oblio: *182-184.*
Odbert H. S.: 510 (65).
Oden M. H.: 352 (142), 517 (73).
Oldfield R. C.: 30 (27), 32.
Oléron P.: 285, 349, 503 (e n. 54).
Olistica, psicologia: *211.*
Olmsted M. S.: 237 (85).
Olson, scala: 45.
Ombredane A.: 251.
Omeostasi: *134* (biologica), *274* (psicologica; critica).
Omer Van E. B.: 181.
Ontogenetica: *253* (attività).
Operativa, fase: 155.
Orientamento: 50, *428-431.*
Organizzazione psichica: 116, 121, 184, 220.
Origlia D.: 390 (182), 401 (195), 429, 433, 530 (e n. 92), 535, 543, 345.
Ormoni: *105, 107-108.*
O'Rouke L. J.: 27.
Oserevckij: 469.
Osgood C. E.: 112 (10), 217.
Osservazione: 3 (empirica), *4-5* (sistematica), 30 (diretta), 43.
Ossessioni: 528.
Ossicini A.: 541 (e n. 107).
Osterrieth P.: 256, *297,* 433.
Otis A. S.: 13, 54 (Otis Self-Administering Tests), 57, 59.
Otto R.: 402 (205).
Overstreet P. L.: 429, 430 (260).
Ovsiankina M.: 180, 182.

Pace E.: 251.
Padre: *228* (professione), 230.
Palmes F.: 120 (12).
Paratormone: *106.*
Parrot Ph.: 228 (e n. 79).
Parsons T.: 211 (56), 230 (82).

PARTEN M.: 36 (32).
PAVLOV I. P.: 164, 166, 189, 211.
PEARSONS G.: 14, 75.
PECK R. F.: *410-418*.
PEDAGOGIA: sperimentale: 2 (1); differenziale: 437.
PEDRAZZI L.: 48 (45).
PEDRONI F.: 55 (55).
PENDE N.: 211, 251, 341.
PENFOLD D. M. E.: 22 (17).
PENSIERO: e immagine: 131, *266* (logico); sviluppo: v. intelligenza.
PERCEZIONE: 109 (e n. 8), 115, 121.
PERLMUTTER H. V.: 233 (e n. 84).
PERRET J.: 50 (50).
PERRIN J.: 75.
PERSE J.: 40 (37).
PERSONALITÀ: *42-46* (valutazione), 86, *207-226*, *249-250* (personalità di base), *356*, *360*, 409, 411 (sviluppo), 512 (dimensioni-Eysenck).
PERSONOLOGIE DEL COSCIENTE: 216.
PERUGIA A.: 53 (53), 79.
PESO, sviluppo: *259*.
PIAGET J.: *266-268* (sviluppo dell'intelligenza), 273, 287, *289-292*, 305, *348*, 354, 407, 433.
PICHOT P.: 36 (32), 41 (39), 268.
PICNICO, tipo: 467.
PIDGEON D. A.: 19 (14), 25.
PIERACCINI A.: 251.
PIERON H.: 41, 183, 349, 443 (e n. 9), 444, 452 (e n. 19), 454, 545.
POMPILJ G.: 80.
POPOLARITÀ: v. accettazione sociale.
POPOLAZIONE STATISTICA: *68-70*.
POWELL M. G.: 33.
PRATI I.: 35 (31).
PRATT K.: 263 (14).
PRECONCETTO: *266*.
PREGNANZA, legge: 119.
PRENATALE, psichismo: 261.
PRESCOTT D. A.: 154 (27).
PRESSIONE: *234* (sociale), *247* (culturale), *248* (distorsione psichica).
PRICE E. J.: 318.
PROFITTO SCOLASTICO: *47-52* (valutazione), 235 (e collaborazione).
PROIEZIONE: *143*.
Proprium: 220.
PROVE DIAGNOSTICHE: 49.
PRÜM N.: 205.
PSICANALISI: 128 (sogni), 182 (oblio), 189, *213-215*, 215 (critica), 273, 274.
PSICOFISICA: 82.
PSICOGRAMMA DI ALLPORT: 510.
PSICOLOGIA: 81, 82, 84, *87* (classificazione), 135 (industriale), 213 (del profondo), 218 (e metafisica), *227-251* (sociale), *252* (genetica); differenziale: *434-438*, *441*, 445, 515; clinica: *438*
PSICOLOGIA INDIVIDUALE (Adler): 436.
PSICONEVROSI: *524*.
PSICOPATOLOGIA: *438*.
PSICOSI: *525*.
PSICOTECNICA: 87.
PUBERTÀ: *341-346*.
PUNTI TIPICI: *49*, *59-60*.
PUTNEJ: 27.

QUARTILI: 62.
QUESTIONARIO: *33-37*.
QUOZIENTE INTELLETTUALE (Q. I.): *39*, *40*, *351-352*, *516*.

RAGAZZO-RAGAZZA: 395, *403*, *404-405*.
RAGIONAMENTO: 175; sviluppo: *266-269*, *291*, *305*, *347-348*.
RAPPRESENTAZIONE: *125-131*.
RAGIONE, età: *289*.
Rating scales: 45, 49.
RAZIONALIZZAZIONE: *143*.
Reaction formation: *143*.
Readiness: 170.
REATTIVI: 9, *11* (concetto), *12* (fasi e proprietà), *13*, *14* (validità), *15* (fedeltà), *16-17* (costanza e fedeltà), *18* (requisiti pratici), *19* (uso), 20 (limiti).
REALTÀ: 266, 271, 292.
REGRESSIONE: *141*.
RELIGIOSO, sviluppo: v. Sviluppo religioso.
REMPLEIN H.: 218 (62).
REPRESSIONE-RIMOZIONE: 143.
REY P.: 251.
REYMOND-RIVIER: 397.
RICE L.: 32.
RIFIUTATI SOCIALMENTE: *302*, *398*.
RIFLESSO: *151* (psico-galvanico), *157*, *160* (e istinto), *163*, *166* (condizionato), 198.
RIFLESSOLOGIA: 164.
RIMOZIONE: *143*, *184*, 214, 215.
RINFORZAMENTO, teoria: 167.
RISPOSTA: 84, 85.
RITENZIONE: 183-184.
ROBACK A. A.: 209.

Roberts L.: 422, 426 (248).
Robin R.: 538 (e n. 105).
Rogers C.: 44 (Test of Personality), 211, 216 (e n. 60).
Rollero P.: 533 (99).
Ronco A.: 89, 109 (9), 217 (61), 218 (62), 220 (65).
Rorschach H.: 11, 46, 210.
Rosenfeld M.: 403.
Rosenzweig S.: 210.
Rotazione dei fattori: 8.
Rouart J.: 524 (e n. 80).
Rousseau J. J.: 327.
Rubin E.: 115.
Ruolo sociale: *250*, *257* (*10*), *367* (adolescenza), *384*.
Russel W. A.: 80.

Saggi: 21, *22* (concetto), *23* (validità), *24* (fedeltà), *25*, 49.
Salvemini T.: 67 (63).
Sarason S.: 519 (75).
Sargent S. S.: 441 (3).
Satellizzazione: *326*.
Saturazione di luce: 113.
Saunders D. R.: 514 (69).
Scala: 39 (Binet-Simon), *45* (di giudizio), *483-489* (di temperamenti-Sheldon).
Scheerer M.: 222 (71).
Schema di osservazione e di esperimento: 2, 5, *8*, 78.
Schiller Fr.: 273.
Schizotimico, tipo: 470.
Schlosberg H.: 251.
Schneiders A. A.: 346, 358, 359, 362, 364, 368 (160), 424 (244), 433.
Schonell F. J.: 40 (35), 48 (45).
Scuola: e sviluppo psichico: *288*, *295* (attiva), 308, 350, 371, *387-390*, 416; *295* (attiva), *416*.
S. D. (Standard deviation): *58*.
Sdoppiamento di personalità: 197.
Sears R. R.: 230 (82).
Seashore C. E.: 12.
Segnale, teoria: *169*.
Selettività: 4.
Self-Concept: 335, 343.
Selye H.: 222 (71).
Sensazione: 109 (8), 110, 120 (gestaltismo), 197 (inconscia).
Sensi: 110, *124* (educazione).
Sensibilità: 111.
Sentimenti: 146, *147* (classificazione).
Shaw C.: 228 (e n. 79).
Shaw M. E.: 232.
Sheldon W. H.: 211, 228, 453, 454 (e n. 25), 472 (e n. 43), *473-479*, *480-489* (varietà del temperamento), 490, 491, 493, 494.
Sherman J. W.: 279.
Shirley M. M.: 264 (16).
Shuttleworth F. K.: 191 (40).
Sigma: *58*.
Simmons K.: 351.
Simon Th.: 38, 435.
Sims V. M.: 23, 24, 25.
Sincretismo indifferenziato: *263*.
Singh J.: 254.
Sistema endocrino: *105-108*.
Sistema nervoso: *102-104*.
Skilbeck E. E.: 376 (168).
Skinner B. F.: 165.
Snedecor G. W.: 71.
Snygg D.: 109 (9), 216.
Socializzazione: *230-231*, *311*, *313*.
Socialità, sviluppo: *282-287* (nel bambino), *298-308* (nel fanciullo), *372-405* (adolescenza).
Sociogramma: *242*.
Sociometria: *242-243*.
Sociotropi: 250.
Soglia: 111 (assoluta e differenziale).
Sogni: 126, 128, *199* (interpretazione), *281*; ad occhi aperti: *272*, *354*.
Somatotipi: *479* (età evolutiva).
Somatotonia: *484*, *488-489*.
Sonno: 126, *181* (e apprendimento), *197* (ipnotico), 199.
Sorenson H.: 390.
Soulè M.: 531 (95).
Spano V.: 341 (117).
Spearman C.: 75, 177, 435, 501 (e n. 52), 502 (e n. 53), 503, 504.
Spencer H.: 273.
Spielman: 27.
Spranger Ed.: 220, 454, 510.
Stadi di sviluppo: *256*, 257, 268, 315, 323, 407.
Stalnaker J. M.: 22 (18), 23, 24 (20), 25.
Standt W. M.: 211 (57).
Stanley Hall G.: 211 (55), 222 (71), 273, 327, 333, 336, 366, 423.
Stanton: 32.
Starbuck E. D.: 423, 424.
Starch D.: 10.

STATURA, sviluppo: *260*, 341.
STATUS: *257* (*10*), 305, *329* (adulto), 330, 344, *367* (adolescente), *377*, *388* (scuola), *392-393*, 398.
STAUDT V. M.: 86 (7).
STENDLER C. B.: 300.
STEPHENSON W.: 75, 504.
STERN W.: 216, 222 (e n. 68), 435, 436, 445.
STEVENS S. S.: 251, 472 (43).
STICE G. F.: 514 (69).
STIMOLO: 84, 85, 163 (assoluto), *164*, *166*.
STONE G. C.: 376.
STOTT L. H.: 376.
STRATTON G.: 75.
STRAZZERI R.: 529 (e n. 89).
STROBOSCOPICO, fenomeno: 122.
STRONG E. K.: 430 (struttura psichica).
STRUTTURE PSICOPATOLOGICHE: *526* (età evolutiva).
STUART A.: 32.
SUBLIMAZIONE: *143*, *215*.
SUGGESTIONE: 126.
SULLIVAN H. S.: 135, 211, 215, 325.
SUPER D. E.: 428, 430 (260), 433.
SUPERCOMPENSAZIONE: 143.
SUPERDOTATI: *515-518*.
SUPEREGO: *213-214*.
SVILUPPO: fisico e fisiologico: *258-260*, *341-346* (adolescenza), *353*, 360, 367, 374, 401, 405, 423; morale: 288, *309-317*, *406-418*; motorico: *264*, 400, 406-418 (adolescenza); psicosessuale: *346*; religioso: 288, *309*, *318-324*, *419-427*; sociale: *282-284* (nel bambino), 288, *298-308* (nel fanciullo), *372-405* (nell'adolescente); tendenziale-affettivo: *274-281*, *357-358*.
SYMONDS P. M.: 32, 139 (21), 143 (22).

TABA H.: 363 (154), 409 (217).
TAFT R.: 32.
TANNER J. M.: 258.
TEJERA M.: 494 (48).
TEMPERAMENTO: *209*, *466* (Kretschmer), *471*, *480-493* (Sheldon).
TEMPO: 290, 347.
TENDENZE: *132-144*, 161, 188 (38) (religiose), 198 (44) (inconscie), 202, 226, *274-278*, *296-297* (fanciullo).
TENSIONE: 182, 202.
TEORIA GERARCHICA: *506-507*, 511.
TERMAN L. M.: 352, 517 (e n. 73).
TESTS (v. reattivi): 11, *14* (circolo vizioso), *31-41* (di intelligenza), *46* (proiettivi), 144 (di personalità).
TEST RETEST: 16.
THANATOS, tendenza: 133.
THOMAE H.: 218 (62).
THOMSON G. H.: 75, 77 (67), 253 (3), 260 (12), 350.
THOMPSON G. G.: 304 (65).
THORNDIKE E. L.: 32, 75, 165, 167 (e n. 31), 192 (e n. 41), 232, 442 (e n. 5), 453 (e n. 22), 502.
THURSTONE L. L.: *75*, 76, 503 (e n. 55), 505 (e n. 58).
TICS: 529.
TILTON J. W.: 444 (e n. 11).
TINBERGEN N.: 161 (29).
TINKER M. A.: 80.
TIPO: *219*, *349-350* (di intelligenza), *410-415* (morale), 451, *452*, *495-496*, *511-512* (Eysenck).
TIPOLOGIA: 209, 220 (Spranger), *453-456*, *466-471* (Kretschmer), *472-494* (Sheldon).
TOLMAN E. C.: 168, 207, 216, 222 (e n. 69).
TOMMASO D'AQUINO (S.): 220 (64).
TOOPS H. A.: 37.
TORGERSON, scala: 45.
TRACCE: *179*, *180* (legge della reintegrazione e della riproduzione), *181* (campo intermedio), *182* (scomparsa), 198.
TRAMER M.: 544 (e n. 111), 545.
TRANSFER: *190-194*.
TRASHER F.: 3 (3).
TRATTO: 44, 86, 209, *219-220* (Allport), *481-488* (Sheldon), *495-499* (in generale), 500-507 (di intelligenza), *508* (di personalità), *509-510* (Allport), *511-512* (Eysenck), *513-514* (Cattell).
TREDGOLD A. F.: 519 (75).
TRIBUNALI DEI MINORENNI: 540 (fuga), 542 (furto).
TROISFONTAINES R.: 432 (263).
TRYON R. C.: 99.
TUCKER L. R.: 76.
TUCKER W. B.: 472 (43).
TWILA NEELY: 32 (28).
TYLER L. A.: 545.

VALORI: *362-363*, *429*.
VALUTAZIONE: *38-41* (dell'intelligenza), *42-46* (della personalità), *47-52* (scolastica).
VAN DER HORST: 469.
VARIABILE UNICA: 7.

VARIABILITÀ: *439*, *440-442* (interindividuale), *442* (indice), *443-444* (intraindividuale).
VARIANZA: 71.
VERBALISMO: 295.
VERDIER R.: 465 (36).
VERNON P. E.: 20 (15), 25, 38, 44 (41), 217, 220, 349, 506 (e n. 61), 507.
VIGLIETTI M.: 48 (45), 485 (47).
VINELAND, scala: 45.
VISALBERGHI A.: 48 (45).
VISCEROTONIA: *484*, *488-489*
VOCAZIONE: *428-431*.
VOLONTÀ: *133* (di potenza), *203-206*.

WAGNER R.: 27 (e n. 23).
WALKER H. M.: 70 (65).
WALLON H.: 284 (43), 289.
WARNER: 164.
WARREN H. C.: 208, 209.
WATSON J. B.: 84, 85, 165, 208, 211, 274, *279-280*, 445 (e n. 13).
WATSON R. I.: 433.
WATTS A. F.: 19 (14).
WAVERLY M.: 38 (34).
WEBB E.: 503 (e n. 56), 512.
WEBER, legge: 112.
WEBSTER: 510 (65).
WECHSLER D.: 352, *442* (e nn. 6-7), 500.
WEINBERG D.: 25.
WELD H. P.: 229 (81).
WERTHEIMER M.: 118, 216.
WESMAN A. G.: 35 (30).
WESTPHAL K.: 467 (e n. 40).
WHITE R. W.: 305, 308.
WICKMAN, scala: 45.
WIEMAN H. N. e R. W.: 427 (253).
WIERSMA E. D.: 456, 457 (e n. 32), 458, 463.
WINCH R. F.: 403.
WISEMAN S.: 22 (17), 25.
WISSLER C. L.: 75.
WITTY P. A.: 516 (70).
WOLFF Ch.: 81.
WOLTER E.: 3 (4).
WONDERLIC E. F.: 27.
WOODWORTH R. S.: 222 (e n. 67), 251.
WRIGHT H. F.: 299.
WUNDT W.: 81, 82.
WYLIE R. C.: 34.

YATES A.: 19 (14), 25.
YERKES R. M.: 39, 207.
YOAKUM C. S.: 27.
YOUNG P.: 29 (26).
YOUNG J.: 321 (91).

ZADOU-NAISKY G.: 50 (50).
ZANDER A.: 237 (85).
ZAVALLONI R.: 51 (52), 205 (46), 206 (47), 538 (e n. 105), 545.
ZAZZO R.: 40 (38), 61 (60), 448 (e n. 15).
ZEIGARNIK B.: 180, 182.
ZIMMERMAN, questionario: 46 (44), 505 (59).
ZINGG R.: 254 (6).
ZUBIN J.: 72 (66).
ZUNINI G.: 2 (1), 86 (7), 112 (10), 251.

INDICE DELLE MATERIE

PAG.

Presentazione 7
Piano del secondo volume 9

ELEMENTI DI METODOLOGIA DELLA RICERCA PSICO-PEDAGOGICA
di Luigi Calonghi

INTRODUZIONE: Momenti e metodo della ricerca scientifica 11
1. L'osservazione 13
2. L'esperimento 18

SEZIONE PRIMA: Strumenti e procedimenti di descrizione dei fatti psico-pedagogici 21

Cap. I - I REATTIVI 22
1. La docimologia 22
2. Il concetto di « reattivo » 24
3. Fasi di costruzione di un reattivo e sue proprietà 26
4. Uso dei reattivi 31
5. Limiti dei reattivi 32

Cap. II - I SAGGI 34
1. Concetto 35
2. Validità dei saggi 35
3. Fedeltà nella correzione 36
Conclusione 38

Cap. III - IL COLLOQUIO 40
1. Validità e fedeltà di questo strumento 40
2. Il tipo d'informazione fornito 41
3. Condizioni d'uso 43
Conclusione 45

Cap. IV - IL QUESTIONARIO 46
1. Limiti del questionario 47
2. Usi del questionario 48
Conclusione 50

PAG.

Cap. V - La valutazione dei vari aspetti della personalità 51

Valutazione dell'intelligenza 51

Valutazione della personalità 56
1. Validazione delle prove 56
2. Reattivi di personalità 57
3. Scale di giudizio 58
4. Tests proiettivi 59

Valutazione scolastica 60
1. Strumenti per la valutazione del profitto 60
2. Scuola e orientamento 63
3. Casi individuali e clinici 63
4. Controllo del profitto e didattica 64

Sezione seconda: Elaborazione statistica dei risultati 66

Cap. I - Statistica descrittiva 68
1. Tabulazione dei dati 68
2. Rappresentazione grafica delle frequenze 70
3. Misure della tendenza centrale 74
4. Misure di variabilità 77

Cap. II - La posizione dei singoli risultati 82
1. I punti tipici 82
2. Quartili, Decili, Centili 91
Conclusione 97

Cap. III - Correlazioni, inferenza statistica, analisi della varianza e analisi fattoriale 99
1. Le correlazioni 99
2. Inferenza statistica 102
a) Determinazione e descrizione della popolazione statistica 103
b) Scelta del campione 103
c) Passaggio dal campione alla popolazione 104
3. Analisi della varianza e della covarianza 106
L'analisi della varianza 107
Analisi della covarianza 108
4. Analisi fattoriale 110
Molteplicità e senso dei fattori 111
Diversità di metodi e risultati 112
Applicazioni e risultati 114
Conclusione 115

Appendice 119

Indicazioni bibliografiche 121

ELEMENTI DI PSICOLOGIA GENERALE

di Pier Giovanni Grasso

PAG.

INTRODUZIONE: Sviluppo, natura e metodo della psicologia scientifica 123
1. Gli inizi 124
2. La reazione oggettivistica del behaviorismo 125
3. Definizione e divisione della psicologia 127
4. Quadro sistematico della trattazione 128

SEZIONE PRIMA: Gli aspetti o fasi fondamentali della condotta 130

Cap. I - CONDIZIONATORI BIOLOGICI DELL'ATTIVITÀ PSICHICA 131
1. Il condizionatore ereditario 131
Interpretazione cromosomica 133
Ereditarietà psichica 135
2. Il condizionatore nervoso 138
3. Il condizionamento endocrino 139

Cap. II - LA FASE PERCETTIVA 142
1. Diversi campi sensoriali e le condizioni fisiche dell'attività percettiva . . 142
2. Il campo sensoriale visivo 144
Il punto di vista statico: la « forma » 145
Il punto di vista cinetico: impressione di movimento 149
Il punto di vista dinamico: impressione di casualità 149

Nota: *Si può può parlare di un'« educazione dei sensi »?* 150

Cap. III - LA FASE RAPPRESENTATIVA 152
1. La rappresentazione dell'immagine 152
2. La rappresentazione concettuale 154

Cap. IV - LA FASE TENDENZIALE 157
1. I bisogni e le tendenze fondamentali 158
2. La situazione di conflitto e di frustrazione 162

Cap. V - LA FASE AFFETTIVO-EMOTIVA 170
1. L'affettività 170
2. Le reazioni emotive 172

Cap. VI - LA FASE OPERATIVA 177

SEZIONE SECONDA: Le principali forme di condotta e loro acquisizione . . . 178

Cap. VII - LE CONDOTTE INNATE. RIFLESSI E ISTINTI 179
1. I riflessi 179
2. Gli istinti 180

Cap. VIII - ACQUISIZIONE DI NUOVE CONDOTTE 184
1. Forme di apprendimento per associazioni 184
2. Teorie dell'apprendimento 187
3. La legge della formazione delle associazioni e delle sintesi 189

PAG.

Cap. IX - Acquisizione intelligente di condotte 191
1. Definizioni e distinzioni 191
2. Natura del processo intellettivo 192
3. Valore e dinamismo dell'ipotesi 192
4. Il ragionamento 193

Cap. X - Le condotte acquisite 196
1. La memoria 196
2. La riproduzione o evocazione delle tracce 197
3. L'oblio 200
4. L'automatizzazione delle condotte acquisite. Le abitudini 201
5. Il « transfer » dell'apprendimento e delle abitudini 205

Sezione terza: I livelli della condotta e la loro sintesi 209

Cap. XI - L'inconscio 210
1. Esistenza dell'inconscio 210
2. Natura dell'inconscio 211

Cap. XII - L'attenzione e la tensione psichica 213
1. L'attenzione 213
2. La tensione psicologica 214
3. La condotta volontaria 214
4. Condotta istintiva animale e condotta razionale umana 218

Cap. XIII - La personalità soggetto della condotta umana 220
1. Definizioni della personalità 220
2. Personalità, temperamento e carattere 221
3. Cenno sui metodi di ricerca e « misurazione » della personalità . . . 222
4. Problematica della personalità e orientamenti teorici contemporanei . . 222
5. Le principali teorie sulla struttura della personalità 228
6. La psicologia della personalità di G. W. Allport 231
7. Per lo sviluppo armonico della personalità 237

Cap. XIV - La condotta e la personalità nel quadro sociale 241
1. Il problema psicologico generale dei rapporti tra eredità e ambiente . . 241
2. Influsso straordinario dei fattori familiari 243
3. Il rendimento individuale nel quadro sociale 244
4. La dinamica della condotta di gruppo 247
a) Le ragioni psicologiche dell'efficacia delle decisioni di gruppo . . . 248
b) Ciò che accresce la valenza del gruppo 248
c) Il morale del gruppo 250
d) Il confronto sociometrico tra il morale di due gruppi 250
e) Principi di efficienza del gruppo 252
f) Comando democratico o comando autoritario? 254

PAG.

5. Cultura e personalità 255
a) Pressione culturale e autonomia personale 255
b) Il concetto di « personalità » di base 257
c) Il concetto di « ruolo sociale » 258
Conclusione 259

Nota bibliografica 259

ELEMENTI DI PSICOLOGIA DEL FANCIULLO
di Gérard Lutte

INTRODUZIONE 261
1. Fattori dello sviluppo 261
a) Maturazione e apprendimento 261
b) Autodeterminazione libera 263
2. Stadi 264
3. Sviluppo fisico e fisiologico 265

Cap. I - L'ETÀ PRESCOLASTICA 269
1. Il comportamento sotto l'aspetto motore 270
2. Il comportamento sotto l'aspetto conoscitivo 270
a) Sviluppo dell'intelligenza 270
b) Sviluppo dell'immaginazione 274
3. Il comportamento sotto l'aspetto tendenziale-affettivo 277
a) Sviluppo tendenziale 277
b) Sviluppo emozionale-affettivo 281
4. Il comportamento sotto l'aspetto sociale 283
a) Tendenze nello sviluppo sociale 284
b) Sviluppo del linguaggio 285

Cap. II - L'ETÀ SCOLASTICA 288
1. Il comportamento sotto l'aspetto conoscitivo 288
2. Il comportamento sotto l'aspetto tendenziale e affettivo 291
3. Il comportamento sotto l'aspetto sociale 293
a) Il fanciullo e i suoi coetanei 293
b) Il fanciullo e l'adulto 298
4. Il comportamento sotto l'aspetto morale e religioso 299
a) Sviluppo morale 300
b) Sviluppo religioso 304
5. Lo sviluppo dell'Io 309

Cap. III - L'ADOLESCENZA 313
1. Nozioni generali sull'adolescenza 313
2. Lo sviluppo somatico e le sue ripercussioni sullo psichismo 321
3. Il comportamento sotto l'aspetto conoscitivo 326
4. Lo sviluppo tendenziale e affettivo dell'adolescente 335

PAG.

a) Lo sviluppo tendenziale 335
b) Lo sviluppo affettivo-emozionale 341
5. Lo sviluppo sociale dell'adolescente 345
a) L'adolescente e la famiglia 346
b) L'adolescente e la scuola 354
c) L'adolescente e i suoi coetanei 357
6. Sviluppo morale e religioso dell'adolescente 366
a) Sviluppo morale 366
b) Sviluppo religioso 374
7. Lo sviluppo sotto l'aspetto vocazionale 381
Conclusione 384

Guida bibliografica 385

ELEMENTI DI PSICOLOGIA DIFFERENZIALE

di Manuel M. Gutierrez

INTRODUZIONE 389
1. Sviluppo storico e concetto 389
2. Schema della trattazione 391

Cap. I - STUDIO DELLE DIFFERENZE INDIVIDUALI E DELLE LORO CAUSE . . . 393
1. Variabilità interindividuale 393
2. Eterogeneità 397
3. Eredità e ambiente 398

Cap. II - LO STUDIO DEL TIPO 404
1. Concetto di tipo e valore delle tipologie 404
2. La tipologia psichica di R. Le Senne 411
a) I precedenti offerti da Heymans e Wiersma 411
b) Il riesame sistematico compiuto da Le Senne 414
c) Le applicazioni psicopedagogiche dei continuatori di Le Senne . . . 423
3. Le tipologie somato-psichiche di E. Kretschmer e di W. H. Sheldon . . 424
a) La tipologia di E. Kretschmer 424
b) La tipologia di W. H. Sheldon 429

Cap. III - LO STUDIO DEI TRATTI 444
1. Concetto di tratto 444
2. Tratti di intelligenza 446
a) Il periodo di Spearman e del fattore generale 447
b) Il periodo di Thurstone o della concezione multifattoriale 448
c) La teoria gerarchica 450
3. Tratti di personalità 451
a) I tratti di G. W. Allport 452
b) I tratti in H. J. Eysenck 454
c) I tratti in R. B. Cattel 456

PAG.

Cap. IV - DEVIAZIONE DALLA NORMA 458
1. Problemi di intelligenza 458
a) I superdotati intellettuali 459
b) Gli insufficienti mentali 461
2. Problemi di personalità 463
a) Strutture psicopatologiche dell'età adulta 464
b) Strutture psicopatologiche dell'età evolutiva 466
c) Alcune manifestazioni di disadattamento del periodo evolutivo . . . 467
1. Ossessioni e fobie 468
2. Tics 468
3. Enuresi 469
4. Balbuzie 471
5. Anoressia mentale 473
6. Difficoltà scolastiche 475
7. Fughe 477
8. Furto 480

Bibliografia 483

Indice analitico 487

Indice delle materie 499