
COLLANA DI SERVIZIO SOCIALE

QUADERNO N. 5

Serie **Principi di servizio sociale
e problemi generali**

AMMINISTRAZIONE PER LE ATTIVITÀ
ASSISTENZIALI ITALIANE E INTERNAZIONALI

PRINCIPI DI SERVIZIO SOCIALE E PROBLEMI GENERALI

INDICE

- SWITHUN BOWERS O.M.I. - *Natura e definizione del casework* - da « Journal of Social Casework » - F.S.A.A., nn. 8, 9, 10, 1949 pag. 157
- S. R. SLAVSON - *Lo sviluppo della personalità nel gruppo* - da « Creative Group Education » - Association Press, New York, 1948 pag. 193

PARTE I

Alla Conferenza nazionale di servizio sociale del 1925 W. Pettit affermò che « nel servizio sociale siamo ancora nella zona crepuscolare di una terminologia non definita », condizione che egli considerava « inerente a una professione in rapido sviluppo, non ancora standardizzata nè organizzata ». E soggiungeva: « Uno dei problemi dell'addestramento è quello di capirsi l'un l'altro su ciò di cui tutti stiamo parlando » (1). Vi è qualche ragione di ritenere che Pettit inconsciamente si riferisse al crepuscolo della sera, che precede il buio della notte, piuttosto che a quell'ora di promesse in cui si annuncia la prossima luce.

Charlotte Henry, discutendo recentemente delle aspirazioni professionali del servizio sociale, asseriva che non si può pretendere un pieno riconoscimento ufficiale finchè, oltre ad altre insufficienze, « noi ci nasconderemo dietro imprecisioni e generalizzazioni per definire che cosa facciamo e come lo facciamo » (2). L'esigenza di illustrare le funzioni del casework ai gruppi professionali affini e ai profani ha convinto molti della necessità di dare del casework una definizione accettabile. Oggi i problemi di terminologia sono meno frequentemente messi da parte come semplici questioni di semantica. Le esigenze delle relazioni giornaliere ci ricordano costantemente che il linguaggio è lo strumento

Traduzione e diffusione autorizzate dalla Family Service Association of America.

(1) WALTER W. PETTIT, « Community Organization in Relation to other Forms of Social Work », *The Family*, vol. VII, n. 5 (1925), p. 146.

(2) CHARLOTTE S. HENRY, « Growing Pains in Psychiatric Social Work », *Journal of Psychiatric Social Work*, vol. XVII, n. 3 (1947-48), p. 89.

basilare del pensiero e che quanto più insufficiente sarà il nostro controllo di esso, tanto più il pensiero mancherà di precisione e le linee di comunicazione verranno meno.

Parlando in generale, gli assistenti sociali non hanno ritenuto opportuno impiegare molto tempo o fatica per rimediare a questa mancanza di un'esatta definizione. Bruno, nel suo studio degli Atti delle Conferenze Nazionali dal 1874 al 1946, dopo aver posto (retoricamente, si può osservare) la questione di che cosa sia il casework, commenta che: « è forse significativo che alla Conferenza non siano stati presentati documenti che trattassero precisamente questo argomento » (1). Di tanto in tanto, in qualche riunione di rappresentanti della categoria, si è ammesso a stento che tra i compiti più urgenti del servizio sociale vi è quello di definire il suo campo d'azione ed i suoi rapporti nonchè le sue differenze con gli altri campi professionali.

Nel 1922, Mary Richmond pubblicò: « *Che cosa è il casework* » (2), e la definizione da lei proposta in quest'opera, in via provvisoria, come essa stessa dichiarò, è ancora usata non solo come punto di partenza per ogni formale indagine sull'argomento, ma anche come la formula più frequentemente citata. Nel 1923, la Milford Conference, un gruppo di autorevoli esponenti del servizio sociale di casework, iniziò una serie di riunioni formali con il lodevole intento di arrivare ad una conclusione che rendesse possibile definire gli elementi fondamentali del casework. La Conferenza pubblicò il suo rapporto nel 1929, ed in esso il gruppo riconobbe sinceramente di non essere in grado per il momento di definire il casework così da distinguerlo nettamente da altre forme di lavoro professionale, nè di delimitare i diversi campi del servizio sociale in modo da differenziarli chiaramente l'uno dall'altro » (3). Il rapporto, quindi, evitava ogni tentativo di definizione, benchè si fosse compiuto, nel prepararlo, molto importante lavoro preliminare. Altri tentativi di dare del casework una definizione

(1) FRANK J. BRUNO, *Trends in Social Work*, Columbia University Press, New York, 1948, p. 184.

(2) MARY E. RICHMOND, *What is Sociale Case Work*, Russel Sage Foundation, New York, 1922, p. 28.

(3) *Social Case Work: Generic and Specific*. A Report of the Milford Conference, American Association of Social Workers, New York, 1929, p. 3.

ufficiale, o non approdarono a nulla o, anche nel migliore dei casi, non riuscirono a farsi accettare in misura apprezzabile. Il vasto studio della Witmer « *Servizio sociale: analisi di una istituzione sociale* » (1) non fa molta luce sulla natura intrinseca del casework. Esso si occupa di quel più vasto insieme nel quale anche il casework rientra, considerando quest'ultimo solo come una categoria di un campo più ampio.

In questo articolo l'Autore ha cercato di arrivare, quanto alla natura del casework, a talune conclusioni che potrebbero condurre ad una sua accettabile e logica definizione. Egli presume che gli assistenti sociali sappiano quel che fanno e che facciano qualche cosa che sono certi differisce da quanto è fatto dalle altre professioni. Si presuppone inoltre che vi sia un certo modo comune di lavorare chiamato casework e che, per quanta oscurità si possa trovare nel linguaggio informativo con il quale viene definito, gli assistenti sociali lo abbiano in realtà definito. Su questa base la letteratura professionale degli ultimi trent'anni è stata accuratamente studiata per accertare quale gli assistenti sociali, in base alla loro esperienza, ritengano essere la natura della loro attività. Per far ciò era necessario considerare attentamente quelle dichiarazioni nelle quali era stata tentata una definizione, o nelle quali erano stati descritti la materia del casework, cioè il *che cosa*, i suoi propositi e scopi, il *perchè*, e le sue basilari conoscenze ed esperienze, vale a dire il *come*. Tutto questo corrispondeva all'analisi tradizionale di un'attività fatta secondo i suoi fattori: il soggetto dell'attività costituendo sia il fattore formale che quello materiale; la conoscenza e le competenze particolari, la causa strumentale efficiente; e lo scopo, o fine, la causa finale. Tutta l'impostazione era fondata sulla convinzione che finchè non si fosse giunti ad un accordo sulla natura essenziale del casework non si poteva formulare una definizione accettabile; e che è il carattere del modo comune di mettere in pratica una cosa ciò che finisce per determinare la definizione, piuttosto che essere quest'ultima a determinare il carattere dell'attuazione pratica.

(1) HELEN LELAND WITMER, *Social Work: An Analysis of a Social Institution*, Farrar and Rinehart, New York, 1942.

CHE COSA È UNA DEFINIZIONE

Si dice che un termine viene definito quando se ne dà il significato intensivo completo; cioè, la definizione deve comprendere la somma totale delle qualità essenziali di ciò che si deve definire. Queste qualità essenziali sono quelle che appartengono in maniera inerente e necessaria alla natura di una cosa. Una definizione deve distinguere nettamente da altre cose quella da definire, indicando che cosa fa di essa quello che è. Così, la definizione fornisce, a chi sta definendo, un preciso contenuto di pensiero con cui egli può proseguire il suo ragionamento, ed agli altri un modo di pesare e misurare i concetti e i loro termini corrispondenti.

Talvolta sorgono delle difficoltà perchè si è troppo accentuata la distinzione logica tra una definizione e una proposizione, essendo quest'ultima una dichiarazione di fatto, mentre la prima pone dei termini verbali. La distinzione è valida quando è necessario evitare di confondere convenzioni di significato con affermazioni di esistenza, servendo così a prevenire la non rara supposizione che manipolare parole implichi una corrispondente manipolazione di cose. La distinzione non va invece fatta quando si intende dare sia la proposizione di fatto che la definizione, cosicchè con quest'ultima si vuole indicare non soltanto il senso in cui viene usata la parola, ma anche la natura di un termine di riferimento concreto al quale l'espressione verbale si applichi. Qui la definizione del casework verrà considerata come riferita — per convenzione — a quell'attività, di fatto esistente, a cui viene comunemente dato questo nome.

Il tipo tradizionale di definizione è quello aristotelico, che si fa includendo un concetto entro un altro concetto più vasto, chiamato il genere, e quindi indicando le differenze. È il tipo di definizione che si usa nei dizionari, poichè se ne è sperimentato il grande valore come base pratica per la comunicazione del pensiero. Essa differisce determinando il genere più prossimo all'oggetto da definire ed indicando le differenze essenziali che distinguono questo oggetto da altri appartenenti allo stesso genere. Per costruire questo tipo di definizione si applicano alcune regole

specifiche. Tali regole, enunciate in termini pressochè costanti, sono state sempre ritenute essenziali per una buona definizione: a) la definizione deve dare tutti gli attributi essenziali dell'oggetto o del sistema complesso che si sta definendo, allo scopo di indicarne la precisa natura. Ciò implica, naturalmente, che le caratteristiche mediante le quali un concetto viene definito, sono suscettibili d'indagine; b) essa non deve essere troppo ridondante nè troppo ristretta, ma proporzionata a ciò che si deve definire, dando così una identità di concetti; c) la definizione non deve essere oscura e confusa, e si devono perciò evitare parole o frasi ambigue e metafore che vanno a scapito dell'accuratezza, della chiarezza e della precisione; d) la definizione non deve essere, per così dire, a circolo, cioè in essa non deve comparire nè il termine che si sta definendo nè un suo sinonimo; e) la definizione non deve essere negativa quando può essere positiva, poichè essa ha lo scopo di stabilire la natura reale di ciò che viene definito.

PRECEDENTI DEFINIZIONI DEL CASEWORK

Il primo tentativo di definire il casework fu fatto dalla Richmond alla « National Conference of Charities and Correction », nel 1915. Da allora, più di trenta diverse definizioni sono apparse nella letteratura sul casework. Non tutte erano categoricamente dichiarate tali dai loro autori. Nell'elenco cronologico che segue sono incluse tutte le affermazioni che per la loro forma, contenuto o contesto, danno al lettore l'impressione che venga proposta una definizione del casework, o una concisa esposizione della sua specifica natura. In tre casi si è reputato necessario raggruppare in uno solo dei concetti che, separati nel testo, formavano tuttavia parte integrante della definizione o dell'affermazione. Questi sono indicati da un asterisco.

- 1915 - RICHMOND: « L'arte di agire differentemente con e per persone diverse, collaborando con loro per promuovere nel medesimo tempo il loro miglioramento e quella della società ». (*The Long View*, pp. 374 segg.).
- 1917 - RICHMOND: « L'arte di determinare un migliore adattamento nei rapporti sociali di uomini, donne e bambini ». (*The Long View*, p. 398).
- 1919 - JARRET: « L'arte di portare un individuo, che si trova in una con-

- dizione di disordine sociale, a stabilire il miglior rapporto possibile con ogni settore del proprio ambiente ». (*Proceedings NCSW*, 1919, p. 587).
- 1920 - TAFT: « Il trattamento sociale di un individuo disadattato implicante il tentativo di comprenderne la personalità, il comportamento, i rapporti sociali, per aiutarlo a raggiungere un migliore adattamento personale e sociale ». (*The Family*, I, 5, p. 1).
- 1921 - LUND: « Il trattamento differenziale e individuale delle famiglie ». (*The Family*, II, 1, p. 12).
- 1922 - RICHMOND: « Quei procedimenti che sviluppano la personalità attraverso una serie di adattamenti, effettuati coscientemente, individuo per individuo, tra gli uomini ed il loro ambiente sociale ». (*What Is Sociale Case Work?*, p. 98).
- 1922 - QUEEN: « L'arte di equilibrare i rapporti personali ». (*Social Work in the Light of History*, p. 18).
- 1922 - WATSON: « L'arte di chiarificare una personalità confusa in maniera che l'individuo possa adattare se stesso al proprio ambiente ». (*Charity Organization Movement in the United States*, p. 415).
- 1923 - LEE: « L'arte di mutare gli atteggiamenti dell'uomo ». (*Social Work as Cause and Function*, p. 119).
- 1924 - DE SCHWEINITZ K.: « Un metodo per aiutare le persone a uscire dai guai ». (*The Art of Helping People Out of Trouble*, p. IX).
- 1924 - WRIGHT: « La ricerca della verità nella personalità del cliente ed in tutti i suoi rapporti, fatta per scopi creativi ». (*The Family*, V, p. 103).
- 1925 - RUBINOW (*): « Un metodo di servizio sociale che si occupa dei singoli esseri umani piuttosto che di problemi generali ». (*Social Forces*, IV, p. 286).
- 1926 - LEAHY (*): « Aiutare un individuo a risolvere un problema che egli non è in grado di affrontare senza aiuto (con la) speranza di preparare i nostri clienti ad affrontare le realtà che verranno in seguito ». (*Mental Hygiene*, X, pp. 745, segg.).
- 1926 - LEE: « Una ben definita forma di servizio sociale specializzato per le persone che hanno fallito nel compito dell'autosostentamento ». (*Vocational Aspects of Family Social Work*, p. 11).
- 1926 - TAYLOR: « Un procedimento volto alla comprensione degli individui come personalità complete ed all'adattamento di quegli stessi individui ad un modo di vivere socialmente sano ». (*The Family*, VI, p. 289).
- 1927 - MOORE: « Come un'arte, i nostri sforzi per interpretare e preservare i valori naturali nei rapporti umani ». (*The Family*, VIII, p. 229).
- 1928 - O'GRADY: « L'arte di provvedere a persone che hanno una grande varietà di bisogni che non possono soddisfare direttamente o per mezzo di normali istituzioni, attraverso una completa comprensione di quelle necessità e l'uso più completo possibile delle risorse delle persone stesse nonchè di quelle della comunità ». (*Introduction to Social Work*, p. 55 segg.).

- 1930 - ROBINSON: « Terapia individuale effettuata attraverso un rapporto di trattamento ». (*A Changing Psychology in Social Case Work*, p. 187).
- 1932 - REYNOLDS: « Uno procedimento di consulenza al cliente su un problema essenzialmente suo, implicante delle difficoltà nei suoi rapporti sociali ». (*Smith College Studies*, III, p. 9).
- 1935 - MARCUS: « Procedimenti specifici attraverso i quali si presta un servizio specializzato per sviluppare nell'individuo le sue più complete capacità di autogoverno e nello stesso tempo per aiutarlo a crearsi un ambiente che gli sia tanto favorevole quanto lo consentono le sue possibilità ed i suoi limiti ». (*Social Work Year Book*, 1935, p. 451).
- 1935 - REYNOLDS: « Quella forma di servizio sociale che assiste l'individuo i cui rapporti con la famiglia, il gruppo, la comunità, siano turbati ». (*The Family*, XVI, pp. 235 segg.).
- 1936 - RICH: « Il trattamento correttivo e preventivo delle difficoltà sociali ed emotive che producono nelle famiglie il disadattamento ». (*Current Trends in Social Adjustment through Individualized Treatment*, p. 3).
- 1937 - POUTHIER: « Aiutare le persone ad organizzare le proprie risorse interne ed esterne per affrontare le difficoltà della vita in condizioni di parità ». (*What Is Catholic Social Case Work?*, p. 3).
- 1937 - LOWRY: « Un (particolare) metodo per assistere gli individui nell'affrontare le proprie necessità personali ». (*The Family*, XVIII, p. 264).
- 1937 - GILBERT: « Un procedimento mediante il quale viene dato aiuto ad una persona che lo richiede da una seconda persona che rappresenta un ente autorizzato a fornire un particolare genere di assistenza (venire incontro alle necessità umane non soddisfatte nella comunità). (*Journal of Social Work Process*, I, 1, p. 127).
- 1938 - REGENSBURG: « Un metodo per valutare, al confronto della realtà, la capacità o l'incapacità del cliente ad occuparsi del proprio problema, o di qualche aspetto di esso mentre l'assistente lo aiuta a definire la natura del problema stesso ed a pensare a diverse possibilità di soluzione ». (*AAPSW Newsletter*, VII, 4, p. 4).
- 1938 - KLEIN: « Come procedimento tecnico nel servizio sociale... un metodo per adattare il cliente al proprio problema personale ». (*A Social Study of Pittsburgh*, p. 622).
- 1938 - MARCUS (*): « Aiutare il cliente a servirsi di tutte le sue facoltà per trattare, attivamente e consapevolmente, alcuni specifici problemi che sta incontrando nella realtà ». (*The Family*, XX, p. 4).
- 1939 - SWIFT L. B.: « L'arte di aiutare gli individui a sviluppare ed a far uso delle proprie capacità di affrontare i problemi ai quali siano esposti nel proprio ambiente sociale ». (*The Family*, XX, p. 4).
- 1939 - DE SCHWEINITZ E.: « Quei procedimenti usati quando da parte di rappresentanti di enti di servizio sociale vengono forniti a degli individui, secondo norme stabilite ed in considerazione dei bisogni

- degli individui stessi, servizi, assistenza finanziaria o consigli personali ». (*Survey Midmonthly*, LXXV, p. 39).
- 1940 - GARTLAND: « Un procedimento per il quale ci serviamo della nostra comprensione dell'individuo nella società per prestare alcuni servizi sociali garantiti dalla comunità e richiesti da alcuni suoi membri ». (*The Family*, XXI, p. 126) ⁽¹⁾.
- 1940 - STRODE: « Il procedimento per portare gli individui al migliore adattamento sociale possibile attraverso l'uso dello studio del caso, delle risorse sociali, e delle conoscenze tratte da campi affini della scienza ». (*Introduction to Social Case Work*, p. 79).
- 1946 - WILSNACK: « Una disciplina terapeutica per incoraggiare lo sviluppo dell'io ». (*American Journal of Orthopsychiatry*, XVI, p. 303).
- 1947 - TOWLE: « Il casework è un metodo... per il quale si rendono possibili alcuni servizi speciali in aree di bisogni non soddisfatti ». (*Social Work Year Book*, 1947, p. 477).

Le tre definizioni della Richmond sono la valida testimonianza di uno sforzo costante per raffinare l'espressione verbale di un concetto che nella pratica si faceva sempre più chiaro. La sua definizione del 1915 ha una portata molto più vasta di quella del 1917; dall'espressione alquanto vaga e indeterminata del 1917 « determinare un migliore adattamento », si passa, nel 1922, a « procedimenti che sviluppano la personalità attraverso una serie di adattamenti, effettuati coscientemente, individuo per individuo, tra gli uomini ed il loro ambiente sociale ». Tuttavia, come definizioni, sono entrambe difettose, poichè ciascuna si potrebbe applicare ad attività che certamente esulano dall'ambito del casework. Mac Iver ha osservato che più o meno tutti i processi della vita sono tali da sviluppare la personalità, e che non vi è famiglia in cui non siano coscientemente effettuati degli adattamenti individuali tra gli uomini e il loro ambiente sociale ⁽²⁾.

Con la formula di Jarret del 1919 entra per la prima volta nella definizione di casework il concetto che il disadattamento sociale, il disordine e perfino l'insuccesso sono le cose di cui il

⁽¹⁾ Gartland ha proposto in altra sede una modifica di questa definizione: « È un procedimento qualitativo attraverso cui utilizziamo la comprensione dinamica di un individuo nella società nel rendere, a questo o quell'altro singolo individuo, taluni servizi sociali ». (*Proceedings of the National Conference of Social Work*, 1940 - Columbia University Press, New York, 1940, p. 598).

⁽²⁾ R. M. MAC IVER, *The Contribution of Sociology to Social Work* Columbia University Press, New York, 1931, p. 42.

casework si interessa, e questo concetto si ritrova anche nella definizione data da Taft l'anno successivo. Quest'ultima ha un particolare interesse storico, poichè la scuola funzionale più tardi ha ripudiato il processo studio-diagnosi-trattamento sociale nel casework. La « personalità sociale » compare sulla scena nel 1926 con la definizione della Taylor e nello stesso anno Porter Lee introduce il concetto di « autosufficienza » dell'individuo come scopo del casework. Mons. O'Grady, nella sua vasta ed accurata definizione del 1928, introdusse quell'idea di bisogno non soddisfatto che è stata sempre implicita nella pratica del casework. L'idea di una funzione di consulenza viene introdotta da Bertha Reynolds nella definizione di casework. Southard fu il primo negli ambienti del servizio sociale ad adottare il concetto di Herbert Spencer della vita intesa come continuo adattamento di rapporti interni ed esterni, ma fu Gordon Hamilton ad integrare questa idea nella situazione che si presenta in un caso sociale, nei termini di persona e situazione: la realtà oggettiva ed il significato di questa realtà per colui che ne fa l'esperienza ⁽¹⁾. Parecchie definizioni hanno in seguito utilizzato questa distinzione.

Gilbert, nel 1937, ed Elizabeth De Schweinitz nel 1939 hanno proposto definizioni contenenti l'accento alla « funzionalità ». Il connettere l'idea di casework, come fa la De Schweinitz, a quella di « rappresentanti di enti sociali » e di « norme determinate », mentre può ben rappresentare il particolare metodo invocato dalla scuola Rankiana, non si può però, a rigor di logica, far rientrare nella definizione di casework, in quanto ciò equivarrebbe a dire che i due suddetti concetti fanno parte dell'intima essenza del casework. Si deve naturalmente riconoscere il diritto di una determinata scuola di pensiero a proporre l'opinione che il casework debba operare entro un particolare tipo di struttura. Dobbiamo però al tempo stesso respingere l'idea che quanto viene fatto dagli assistenti sociali che trattano i casi non sia casework a meno che non ricada entro questa struttura funzionale. Secondo la definizione di Gartland, l'ente sovvenzionato dalla comunità sarebbe qualcosa di essenziale alla natura del casework. Se accettassimo quest'idea, dovremmo anche accettare la logica conclu-

(1) GORDON HAMILTON, *Theory and Practice of Social Case Work*, Columbia University Press, New York, 1940, p. 34.

sione che qualunque cosa il professionista privato di casework faccia, certamente non si tratta di casework. Parimenti, i clienti paganti non riceverebbero servizi di casework, poichè, strettamente parlando, essi non richiedono servizi che siano a spese della comunità. Sarebbe veramente strano se, per decidere se un servizio sociale sia o no casework, ci si basasse sull'entità della quota pagata dal cliente, così da stabilire che se il cliente paga un onorario completo ed adeguato non si tratta di casework, mentre se spende di meno, il che comporta che il servizio sia almeno in parte a spese della comunità, lo stesso identico servizio rientra nella categoria del casework. È un peccato che la Robinson sia rappresentata soltanto da una definizione che riflette il suo pensiero dei primi tempi. Più recentemente, ma non in sede di definizione, essa ha accettato l'impostazione « funzionale », secondo la quale l'ambito del rapporto di casework è delimitato da un fattore reale: vale a dire dal servizio ben definito e limitato di un ente di assistenza sociale (1).

ARTE, METODO O PROCEDIMENTO? COME CLASSIFICARE IL CASEWORK

Anche da una lettura superficiale delle varie definizioni proposte risulta evidente quanto siano diverse le opinioni su ciò che è essenziale nel casework e per mezzo del quale esso può essere definito. Manca un accordo non solo relativo alle distinzioni più sottili, ma anche alla classificazione più ampia che possa esistere, quella del « genere » nel quale il casework è compreso. Alcuni considerano il casework un'arte, altri un procedimento, altri un metodo, ed altri ancora un trattamento. Va osservato che la maggior parte delle definizioni che lo considerano un'arte furono formulate prima del 1930; quelle che lo considerano un procedimento o un metodo furono invece escogitate dopo il 1930. Potremmo frettolosamente concludere che la tendenza più recente è quella di respingere l'idea che il casework sia un'arte. Spesso, però, in queste definizioni è implicato qualcosa che lascia sup-

(1) VIRGINIA P. ROBINSON, (ed.), *Training for Skill in Social Case Work*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia, 1942, pp. 17 segg.

porre che nè procedimento nè metodo siano intesi come incompatibili con il più generale ordinamento di un'arte. Vi sono poi esempi nei quali « procedimento » e « metodo » sembrano essere intesi in un senso equivalente. Ambedue le espressioni implicano l'idea analoga di una serie di operazioni ordinata, logica, graduale, quasi meccanica, ma « metodo », nel suo preciso significato, si riferisce particolarmente a un piano, mentre « procedimento » alla realizzazione e all'esecuzione di un piano. Così, nella prassi giuridica, la « notificazione di un'intimazione » rappresenta l'inizio formale di un procedimento legale. Tenendo conto di questa distinzione, gli assistenti sociali sarebbero probabilmente d'accordo sul fatto che il casework è tanto un procedimento che un metodo, il che significa che, come specifica entità, dovrebbe essere designato come qualcosa che è maggiore di ciascun termine e li comprende entrambi.

L'adozione dei termini « procedimento » e « metodo », usati in senso assoluto, appare poco felice per l'idea di rigidità e di uniformità che essi suggeriscono. La stessa obiezione si potrebbe sollevare al tentativo di collocare il casework nella categoria delle scienze applicate. Quando i dati di una scienza pratica — dipendenti essi stessi dalle scoperte di una scienza pura — vengono automaticamente applicati a dei casi concreti, abbiamo una scienza applicata. Scopo di una scienza applicata è in primo luogo non già quello di conoscere, ma di fare, di operare. Anche lo scopo dell'arte è quello di fare: anch'essa applica nozioni ottenute tramite la scienza; ma un'arte è più che una mera applicazione: è un adattamento, un'abilità nell'effettuare un'adattamento della conoscenza agli scopi specifici, creativi, della vita. Un'arte applica la conoscenza, ma in un modo particolare, cercando di ottenere, mediante l'applicazione di ciò che i filosofi hanno chiamato la virtù della prudenza, il migliore adattamento possibile compatibilmente con il materiale di volta in volta trattato. In talune arti questo carattere « operativo » si attua principalmente negli oggetti prodotti o nel materiale rimodellato o rifatto. In altre, ciò che viene fatto, rifatto o rimodellato è l'uomo stesso. È in quest'ultima categoria che il casework dovrebbe essere collocato. C'è insomma nel casework, come la Wright ha tentato di suggerire nella sua definizione, qualche cosa di creativo.

Mac Iver ha trattato, alquanto diffusamente, del casework come di un'arte (1). Egli osserva che un'arte, pur presupponendo una scienza, va però oltre i limiti della stessa. La scienza, per così dire, si tiene distaccata dal mondo, e lo osserva così com'è; un'arte è invece immersa nel mondo e cerca di modificarlo, di aggiungervi qualcosa, o anche di rifarlo da cima a fondo. Mac Iver mette l'accento sul fatto che mentre la scienza può rivelarci i mezzi ed i metodi per raggiungere un obiettivo ed additarci gli ostacoli che si frappongono al raggiungimento di esso, non è però in grado di dirci se l'obiettivo stesso debba o meno essere perseguito. Se il casework si preoccupa del miglioramento sociale ed individuale, di determinare migliori adattamenti nelle relazioni sociali ed un maggiore benessere individuale e sociale, è allora qualcosa che va oltre un procedimento, un metodo, una scienza pratica, quantunque possa servirsi di ognuna di queste cose. In generale, ciò è stato compreso dagli assistenti sociali, che nel casework hanno visto qualcosa di più che una serie di operazioni tecniche da eseguire. L'eloquente tributo di Hamilton ad una caseworker per eccellenza, Mary Richmond, è una delle più chiare testimonianze della natura di arte del casework:

Nelle sue mani il casework divenne lo strumento per liberare i rapporti umani da alcune delle loro palesi incoerenze. In lei la disposizione scientifica e la sapiente abilità dell'artista si fondevano, come deve avvenire in ogni persona creativa. Per cui, da una parte ci sollecitava alla ricerca della verità, alla definizione dei nostri compiti, alla classificazione dei fatti, a una persistente, instancabile curiosità per le cause del verificarsi di taluni avvenimenti; dall'altra ci esortava insistentemente a padroneggiare il nostro lavoro in ogni particolare, a costo di qualsiasi sacrificio, facendo le cose bene, con competenza, con bellezza, in vista di quel senso di elevazione e di piacere che provengono dalla perfezione. In questo senso ella desiderava che il casework fosse veramente un operare bene (2).

Bisogna adesso accennare alla generica classificazione del casework come trattamento. È un concetto preso in prestito, per analogia, dalla medicina. La medicina ha dato al termine uno specifico significato che si è dimostrato utile anche nel casework.

(1) MAC IVER, *op. cit.*, pp. 2-13.

(2) GORDON HAMILTON, « Where That Immortal Garland », *The Family*, vol. IX, n. 10 (1929), p. 338.

Sembrerebbe molto adatto a dare una idea generale abbastanza precisa, quantunque sia frequentemente usato per designare una componente teoricamente distinta del processo di casework, considerato come comprendente lo studio del caso, la diagnosi ed il trattamento.

Il casework ha dunque un metodo ed un procedimento, ambedue orientati verso il trattamento. Esso applica le scoperte di una scienza alla quale può al tempo stesso, contribuire. Classificarlo come metodo o scienza significa, tuttavia, mutilarlo. Come arte, esso li sintetizza entrambi e comprende, inoltre, qualcosa di più: un'adattabilità posta al servizio del caso unico ed individuale.

PARTE II

IL SOGGETTO DEL CASEWORK

Malgrado il grande disaccordo nelle frasi usate, l'esame delle differenti definizioni proposte dagli assistenti sociali rivela come sia opinione comune che il soggetto del casework rientri nell'una o nell'altra delle tre seguenti classificazioni generali: *a*) qualsiasi individuo, *b*) un tipo particolare di individuo, *c*) qualcosa che è in relazione con l'individuo, ma che si può astrarre ed identificare separatamente da lui. In nove delle 34 definizioni esaminate si presume che il soggetto del casework sia l'individuo e non si fanno ulteriori precisazioni; diciotto di esse considerano il casework come applicabile ad un particolare tipo di individuo, e le altre sette, quantunque pongano la loro concezione della materia come qualcosa che si può, per lo meno in astratto, concepire come un'entità separata da lui, ad esempio i rapporti, il comportamento, le attività, gli atteggiamenti, le difficoltà, i bisogni ⁽¹⁾.

Il primo tipo di classificazione non introduce l'idea di differenziazioni tra individui e individui, per quanto, in alcuni casi, il concetto potrebbe essere implicito. Si presume che l'individuo al quale ci si riferisce sia la persona che, in qualche modo, ricerca

(1) Le definizioni cui ci riferiamo sono quelle esposte nella prima parte.

l'aiuto dell'assistente sociale. Mentre la segnalazione può venir fatta d'autorità nel casework protettivo, si può dire che il casework vero e proprio inizia soltanto quando vi è una certa quale consapevolezza di una necessità e per lo meno una tacita richiesta di aiuto. In altri casi, come accade nelle pratiche relative alle adozioni, si può ammettere che la società e lo Stato agiscano « in loco parentis » e ricerchino l'aiuto che il bambino non è capace di richiedere per se stesso. Questo concetto di un individuo che in un modo o nell'altro ricerca un aiuto si può forse esprimere meglio mediante l'uso del termine « cliente ».

Per la seconda classificazione il soggetto del casework sarebbe una particolare specie di individui. Troviamo così dei riferimenti alle persone socialmente disturbate, all'individuo disadattato, alla persona nei guai, a quella che non riesce a mantenersi e perfino all'individuo socialmente dannoso. Alcune di queste designazioni contengono una chiave dispregiativa, « la persona che è in qualche modo in difetto ». Altre formulazioni, come, ad esempio, « individui che richiedono dei servizi o fanno domanda per ottenere un'assistenza », apparirebbero superflue qualora venissero sostituite con il termine cliente, se non fosse per la particolare interpretazione « funzionale » che sottintendono.

Un esame di quanto è stato scritto in generale sull'argomento dimostra che la maggioranza degli autori vede in un maggiore o minor grado di disadattamento sociale il fattore specifico che fa di un individuo un soggetto appropriato di casework. Si può infatti convenire che il termine « disadattamento » sia applicabile ad una vasta gamma di situazioni sociali ed individuali delle quali il casework, per tradizione, si è sempre occupato. È però discutibile che in questa generica definizione possano rientrare tutte quelle condizioni sociali nelle quali sarebbe possibile un migliore adattamento dell'individuo e dove il casework potrebbe, come spesso può, effettivamente funzionare. Ad alcuni questa disquisizione sui termini verbali è sembrata pedante, ma occorre tenere presente come nell'ambito delle relazioni umane i termini di cui ci si serve possano spesso influire in maniera determinante sui risultati conseguiti. Il termine « disadattamento » ha un certo sapore discriminatorio e, quantunque in senso stretto possa essere appropriato alla maggioranza dei casi sociali, la sua applicazione

viene generalmente sentita come offensiva dalle persone direttamente interessate. Sembra, anzi, che non vi sia mezzo più sicuro per allontanare dai servizi di casework quegli individui che parrebbero maggiormente idonei ad usufruire delle capacità e competenze di tali servizi che definirli « individui socialmente disadattati ». Altre frasi in uso, come « l'individuo che non adempie le sue normali funzioni nella società » (1), o « l'individuo incapace di avviarsi nella vita » (2), appaiono ugualmente poco appropriate. Tali espressioni risentono dell'atmosfera sociologica nella quale il servizio sociale si è sviluppato, ma stanno diventando sempre meno adeguate alle moderne concezioni del casework e certo non coadiuvano gli sforzi degli assistenti sociali per togliere ai loro clienti il marchio del fallimento.

Meno evidente è il larvato accenno al fallimento contenuto in alcune espressioni come « individui e famiglie che sono stati incapaci di condurre le loro vite senza chiedere assistenza » (3) e « persone che sia pur temporaneamente sono incapaci di risolvere le loro faccende » (4). Tali espressioni si prestano ad una odiosa distinzione fra coloro che cercano assistenza e coloro che non lo fanno. La cultura americana è stata grandemente influenzata da quello che è stato definito un esasperato individualismo. Ciò ha dato come risultato la glorificazione di caratteristiche quali la fiducia nelle proprie forze, l'autosufficienza, le virtù affettate dell'uomo « che si è fatto da sè », al punto che la constatazione dell'impossibilità di risolvere un problema senza aiuto e senza ricorrere all'assistenza di risorse esterne è divenuta un elemento per dubitare del valore e dell'integrità di una persona. Ciò deve costituire una ragione di grave preoccupazione per l'assistente sociale, poichè rischia di impedire ai servizi del casework di raggiungere gli individui prima del loro crollo totale, ed inoltre tende a diminuire quel contributo interpretativo che potrebbe esser

(1) L. A. HALBERT, *What is Professional Social Work*, The Survey, New York, 1923, p. 14.

(2) ELEANOR NEUSTAEDTER, « The Role of the Case Worker in Treatment », *The Family*, vol. XIII, n. 5 (1932), p. 151.

(3) ALMENA DAWLEY, « The Essential Similarities in All Fields of Case Work », *Proceeding of the national Conference of Social Work*, 1928, p. 359.

(4) *The Psychiatric Social Worker in the Psychiatric Hospital*, Group for the Advancement of Psychiatry, Report n. 2, gennaio 1948, p. 2.

dato alla comunità da coloro che hanno già avuto occasione di usufruire di tali servizi. Non è affatto raro trovare delle persone che, avendo compiuto, in un senso o nell'altro, notevoli progressi grazie ad un rapporto di casework, si danno in seguito a diffamare come possono, nella comunità, gli enti di servizio sociale. Il peso dei pregiudizi sociali ed ambientali è tale che questi individui credono di salvare la propria dignità negando che gli enti di assistenza sociale abbiano fatto qualcosa per loro e, talvolta, travisando completamente la realtà nel parlare del proprio rapporto con l'ente o con l'assistente. Appare pertanto indispensabile che il casework usi ogni possibile mezzo per far sì che il fatto di chiedere aiuto non venga associato con l'idea di un fallimento personale. Tra questi mezzi deve essere tenuto nel massimo conto quello di evitare di dividere gli esseri umani in due categorie, quella di coloro che sono capaci di andare avanti da soli e quella delle persone che, sia pure momentaneamente, non vi riescono.

Le ipotesi e le scoperte della psichiatria dinamica sono servite a rafforzare il concetto che gli atteggiamenti dell'individuo vengono costantemente ridimensionati nell'adattamento dalle esperienze della vita. Si è sempre più consapevoli del fatto che processi simili avvengono tanto nell'individuo « normale » quanto nell'« anormale ». Nessun essere umano può evitare traumi emotivi; tutti trovano necessario erigere delle difese contro il ripetersi di tali esperienze traumatizzanti. L'individuo è portato a scegliersi le difese più adatte alle sue necessità emotive. Ma le difese capaci di soddisfarlo come individuo isolato, nella profondità del suo essere, saranno probabilmente insoddisfacenti nelle sue relazioni con gli altri esseri umani, così da provocare ulteriori traumi emotivi. Lo schizofrenico, ad esempio, trova nella completa evasione dalla realtà la sua difesa contro le ferite che il mondo esterno gli ha inflitto. Egli trova soddisfazione e felicità in un mondo di fantasia; l'infelicità viene quando, come inevitabilmente accade, la realtà del mondo esterno viene a collidere con il mondo che egli si era plasmato. Il narcisista, le cui necessità personali sono maggiori del suo senso di responsabilità verso gli altri, e l'aggressivo, il quale non riesce a « tirare avanti » assieme agli altri, hanno ambedue realizzato un adattamento mercè il quale si difendono contro le sofferenze, i conflitti e le ansietà generate in loro

dalle esperienze della vita. Il loro adattamento personale, in se stesso un compromesso, diventa sempre meno soddisfacente in relazione agli altri individui ed alla comunità, producendo così ulteriori traumi che richiedono un compenso emotivo e la ricerca di un nuovo equilibrio di adattamento.

In diverso grado e con forme particolari per ciascun individuo, questa è l'esperienza di tutto il genere umano dalla nascita alla morte, per il bambino in brefotrofo, come per il settuagenario che riceve l'assistenza per vecchiaia. Pochi, se non addirittura nessuno, riescono a raggiungere quel perfetto equilibrio grazie al quale l'adattamento è egualmente soddisfacente sia nel suo aspetto individuale che in quello sociale. Pochi, o addirittura nessuno, sono suscettibili di un migliore adattamento. In molti casi vi sarà un netto disadattamento, come quando, ad esempio, un individuo è in aperto conflitto con se stesso o con il proprio ambiente; in altri, si avrà un adattamento difettoso, rilevabile solo dai suoi sintomi; in qualche caso potrà esservi niente altro che la sensazione, da parte dell'individuo, che vi è la possibilità di un certo riadattamento mediante il quale raggiungere un migliore equilibrio. Se le particolari competenze e cognizioni del casework possono essere usate per migliorare qualcuna di queste situazioni individuali, in tal caso l'individuo preso in considerazione è materia di casework, senza riguardo al suo grado di deviazione da una qualche teorica norma di adattamento. È per questa ragione che l'uso di qualificare l'individuo con termini quali socialmente disadattato, specificando anche il grado di gravità del disadattamento, è inaccettabile. Qualsiasi individuo, in quanto sia potenzialmente capace di un migliore adattamento, può rientrare nella sfera d'interesse del casework.

Nell'ambito del terzo tipo di classificazione troviamo l'affermazione che la materia del casework è costituita dai rapporti sociali. Quello che si vuole intendere è, naturalmente, che il casework si occupa dell'individuo nelle sue relazioni sociali, dal momento che l'assistente sociale non tratta rapporti, o atteggiamenti, o difficoltà, ma persone. Uno dei concetti basilari del casework è che l'individuo non può esser frammentato in varie parti. È possibile, in astratto, considerarlo sia nelle sue relazioni sociali che indipendentemente da esse, ma il casework non può

trattare con un'astrazione, bensì con l'uomo, com'egli vive, nella sua totalità. La religione, la medicina, la legge, l'educazione, la psichiatria, il casework, tutti debbono trattare con l'uomo totale, con la sua intera personalità e non soltanto con alcune parti di essa. E ciascuna di queste cose tratta infatti con l'uomo com'è; la distinzione è fatta non nell'individuo, ma nella struttura d'insieme nella quale l'uomo nel suo intero essere è avvicinato. Tale struttura d'insieme non dipende da una qualche distinzione artificiosa creata nell'uomo, ma negli scopi che si perseguono e nei mezzi usati per conseguirli.

Il soggetto del casework è quindi l'individuo e non alcune parti o aspetti particolari di lui o della sua personalità. Qualunque individuo può essere materia di casework, salvo sempre il fattore che lo rende tale, cioè il diventare effettivamente un cliente. Cliente si diventa attraverso un processo di richiesta e di accoglimento nel quale l'individuo è posto in relazione con gli scopi e le tecniche del casework: l'individuo nella sua totalità, nella situazione in cui si trova, posto in relazione a tutti i fattori ambientali che lo influenzano e sui quali egli, a sua volta, influisce. L'oggetto materiale del casework è dunque qualsiasi individuo; l'oggetto formale è l'individuo che diviene cliente.

LO SCOPO DEL CASEWORK

Il *perchè* del casework è ovviamente di primaria importanza, poichè il fine che si persegue non soltanto decide del fatto che l'individuo divenga o meno cliente, ma determina anche la scelta e l'uso delle cognizioni teoriche e delle tecniche più appropriate. Inversamente, tali cognizioni e tecniche pongono delle limitazioni al fine perseguite. Tenendo conto di ciò, appare assai strano che, su trentaquattro definizioni, sedici non contengano alcun riferimento al fine, scopo o proposito del casework, o vi si riferiscano con parole estremamente vaghe, come, ad esempio, « scopi creativi », o « affrontare la vita in condizioni di parità ». L'affermazione di Karl de Schweinitz che il casework « è un metodo per aiutare le persone ad uscire dai guai » è un esempio di definizione centrata quasi esclusivamente sullo scopo, la quale però cela tale

scopo dietro una generalizzazione tanto vasta da non dire quasi nulla sulla effettiva natura del casework. Charlotte Towle ha parlato sia di uno scopo remoto che di uno più prossimo. Secondo questa autrice, il fine ultimo è quello di promuovere il benessere dell'individuo nell'interesse della società, mentre quello più prossimo è di rendere disponibili alcuni specifici servizi in zone di necessità non soddisfatte⁽¹⁾. Quest'ultimo concetto è tanto vasto quanto l'intero campo della vita e dell'esistenza umana. Immense zone di necessità non soddisfatte debbono, inevitabilmente, restare al di là dello scopo e della competenza del casework e non si rende davvero un buon servizio a quest'ultimo con l'attribuire alle sue competenze specializzate una universalità che esse non possiedono ed alla quale non aspirano.

Se, come è stato accennato, lo scopo del casework è quello che determina se l'individuo vorrà o meno diventare un cliente, questa persistente oscurità nel dichiarare quali sono i fini che il casework si propone non potrà non provocare, nelle persone che sono potenzialmente dei clienti, una corrispondente confusione quanto alla funzione dell'assistente sociale. In altre definizioni si è cercata la chiarezza desiderabile, appunto con lo specificare meglio i fini. Fra questi è possibile discernere, combinando insieme un certo numero di esempi, due obbiettivi generali: un migliore adattamento nelle relazioni sociali dell'individuo e lo sviluppo della personalità individuale. Storicamente questi due obbiettivi si trovano già, chiaramente individuati, nel pensiero della Richmond: il primo nella definizione da essa proposta nel 1917, il secondo nella formulazione presentata in « *What is Social Case Work?* ». È evidente, tuttavia, che nel suo pensiero dei primi tempi lo scopo del casework o delle visite amichevoli era concepito come qualcosa di strettamente attinente, benchè sotto un aspetto rigido e limitato, allo sviluppo della personalità. Negli ultimi due decenni ha prevalso la tendenza a porre in relazione questi due obbiettivi, e ad intendere lo sviluppo della personalità nel senso di un adattamento nelle proprie relazioni sociali o in quelle con l'ambiente.

In due sole delle definizioni esaminate viene riconosciuta

(1) CHARLOTTE TOWLE, « Social Case Work », *Social Work Year Book*, 1947, Russell Sage Foundation, New York, p. 477.

l'esistenza di uno scopo che interessa la comunità, oltre a quello che ha per centro l'individuo. Quantunque nella maggior parte delle definizioni i riferimenti espliciti ad uno scopo riguardante la collettività siano scarsi, si può pensare che la maggior parte degli assistenti sociali di casework presuppongano che un qualche elemento di questo genere sia implicito nei loro scopi. Florence Day ha affermato che il « casework ha in comune con altri procedimenti nel campo del lavoro sociale lo scopo di esercitare un'influenza positiva diretta a promuovere il benessere dell'individuo ed il miglioramento dell'ordine sociale in cui egli vive » (1); affermazione che si può ritenere rappresenti l'opinione generale. Il punto di vista opposto trova un sostenitore in Fern Lowry, il quale, dopo avere esplicitamente messo da parte i valori sociali, le usanze del gruppo, e le convenzioni vigenti nella collettività, addita lo scopo principale di tutto il metodo del casework in un « cambiamento che abbia un significato per l'individuo; che tenga conto delle limitazioni esistenti e delle risorse disponibili ed utilizzi altresì le forze esistenti nell'individuo e nella sua abitazione » (2). È questo l'esempio estremo di un proposito anarchico centrato così esclusivamente sull'individuo da non riconoscere alcuna responsabilità alla comunità o alla società. Clinicamente tale opinione non sembra molto diffusa, ma se ne hanno esempi sporadici nell'uso che viene talvolta fatto di metodi di trattamento che tengono in scarso o in nessun conto i diritti o il benessere di altre persone.

Queste divergenze d'opinioni per cui l'accento viene posto, di volta in volta, su uno piuttosto che su un altro elemento, si possono risolvere applicando alla questione degli scopi del casework la teoria filosofica delle finalità. Per farlo, sarà necessario un certo numero di distinzioni accurate e precise, ed è probabile che gli assistenti sociali, forse perchè sono veri figli del secolo, si riveleranno allergici alle distinzioni. L'americano del ventesimo secolo cerca spesso di suscitare l'impressione che le distinzioni logiche siano i misteriosi passatempi del metafisico e quest'ultimo

(1) FLORENCE R. DAY, « Social Case Work », *Social Work Year Book*, 1941, Russell Sage Foundation, New York, p. 517.

(2) FERN LOWRY, « Objectives in Social Case Work », *The Family*, Vol. XVIII, n. 8 (1937), p. 266.

una persona che nell'epoca della fisica nucleare è tanto fuori posto quanto l'alchimista o l'inquisitore. Quando, più o meno malvolentieri, si concede un riconoscimento alle distinzioni, a tutte ed a ciascuna verrà quasi sempre aggiunto l'attributo di « sottile », con la sua particolare sfumatura moderna di « inutile ». Sottile o non sottile, la distinzione è l'unico contidoto contro la confusione.

Un fine è tanto un punto d'arrivo quanto uno scopo. In filosofia si usa per indicare sia il punto in cui un'attività termina che il suo scopo. Non sempre il punto d'arrivo di un'attività ne costituisce anche il fine. Un'attività di casework può terminare in un mal di testa per l'assistente o in una prostrazione nervosa per il cliente; l'uno e l'altro possono essere una conseguenza dell'attività, ma non ne sono (è sperabile) il fine. Un fine è ciò per cui si fa qualche cosa, un punto d'arrivo desiderato. Ogni attività tende verso un qualche fine ed ogni attività umana volontaria e deliberata viene fatta per qualche fine. Il fine dell'attività è quel risultato con cui si conclude l'azione caratteristica della sua natura, al quale essa tende. Il fine di chi agisce è il proposito scelto da chi opera, e per raggiungere il quale si compie l'azione. A questo punto è necessario distinguere tra motivo e proposito. Motivo è ciò che induce o muove all'azione chi opera. Un assistente può essere indotto a svolgere un'attività di casework dall'amore del guadagno, dalla soddisfazione personale che trova in tale attività, da una combinazione di questi due motivi o da una quantità di altre ragioni. Il proposito riguarda invece l'oggetto o la condizione che con l'attività si intende raggiungere, e questa attività umana, il casework, senza tener conto del motivo, tende ad un fine che rientra nella sua stessa natura e che è anche voluto da chi opera; chi opera, ad esso tende col suo agire e l'attività è compiuta in vista di questo fine.

Un fine intrinseco è quel fine che è realizzabile entro la natura dell'attività stessa. Esso viene raggiunto col portare l'attività alla sua più completa perfezione. Un fine estrinseco è invece quello che può essere raggiunto col porre questa attività perfettamente compiuta in relazione con qualche altra cosa. Esso è realizzabile al di fuori della natura dell'attività. Per esempio, il fine intrinseco dell'attività del nuoto è spostarsi in acqua. Il fine estrinseco del nuoto può essere un salvataggio o un titolo olim-

pionico, ma questi fini non appartengono alla natura intrinseca del nuoto più che a quella del camminare. Questa distinzione tra fini intrinseci e fini estrinseci è di grande importanza in un'indagine sulla natura essenziale del casework, che deve in primo luogo rivolgere il suo interesse al fine realizzabile entro l'attività stessa del casework. Molti degli scopi enunciati nelle definizioni citate sono fini estrinseci, il che non significa che non siano scopi legittimi e degni che influenzano chi opera a scegliere questa particolare attività, ma piuttosto che essi vengono realizzati al di fuori e al di là del casework. Benchè si possa affermare che essi si trovino, in fase incipiente nel casework, non appartengono alla sua natura essenziale. Quando si chiede agli assistenti sociali « Che cos'è, esattamente, ciò che fate? » è il fine intrinseco del casework ciò che si cerca di conoscere. Quando qualche membro di un'altra professione ci chiede di definire l'esatta natura del nostro contributo nel quadro delle varie attività umane, quando noi stessi cerchiamo di metterci in rapporto con altri campi professionali e al tempo stesso di differenziarci da essi, sorge necessariamente della confusione se ignoriamo questa distinzione e rispondiamo in termini di fini estrinseci, poichè probabilmente verrà rilevato che questi fini estrinseci da noi indicati sono gli stessi con i quali anche altre professioni sono estrinsecamente in rapporto. Il miglioramento della società è un fine estrinseco tanto dell'arte della politica quanto di quella del casework. Lo sviluppo della personalità è un fine estrinseco che si può attribuire a un gran numero di attività professionali.

L'adattamento delle relazioni sociali viene spesso indicato come scopo del casework. Queste relazioni sociali sono i rapporti che l'individuo ha con altre persone o con gruppi. Il casework, pur interessandosi in senso lato di questi, rapporti, considera più propriamente di sua competenza le relazioni dell'individuo con altri fattori del suo ambiente generale. Questo ambiente non è soltanto sociale, ma anche fisico, sociologico, ideologico e biologico. Per citare un esempio comune, l'alloggio scadente si ritrova con un'insistenza esasperante tra i diversi fattori presenti in molti problemi di casework. I problemi dell'alloggio possono essere in rapporto, e di fatto spesso lo sono, con problemi di relazioni sociali; in se stessi, però, sono problemi di rapporto con l'am-

biente fisico. Il servizio sociale medico applica il casework ai problemi derivanti da malattie o minorazioni fisiche. Quasi sempre questi problemi si ripercuoteranno sulle relazioni sociali dell'ammalato, ma il casework medico si occupa anche, e forse anzitutto, della relazione dell'ammalato con la sua malattia, di ciò che essa significa per lui, dell'uso che egli ne fa, in altre parole, della sua relazione con quello che potremmo chiamare il fattore biologico del suo ambiente. Perciò, più accurata del termine « relazioni sociali » è la frase « relazioni dell'individuo con tutte le parti del suo ambiente totale ». L'adattamento di queste relazioni, tuttavia, non si può dire che venga realizzato in modo intrinseco entro il casework. Può ben essere, e certamente a questo sempre si tende e questo sempre ci si propone, che, come risultato di ciò che si è fatto come attività di casework, il cliente realizzi un migliore, più soddisfacente adattamento al suo ambiente. Però questo è un fine estrinseco. Viene infatti raggiunto ponendo in relazione l'attività di casework con qualcosa che è all'esterno: cioè con le diverse parti dell'intero ambiente dell'individuo. Naturalmente, come gli assistenti sociali hanno pienamente compreso, ciò è qualcosa che viene compiuto dal cliente stesso.

Quanto viene effettuato nell'ambito dell'attività di casework come sforzo combinato del cliente e dell'assistente è stato definito dalla Hamilton l'atto di « liberare le risorse esistenti nell'ambiente immediato e le capacità esistenti nell'individuo » (1). Puthier, nella sua definizione, ha sintetizzato questo concetto così: « organizzare le risorse interne ed esterne ». Il concetto è familiare a tutti gli assistenti sociali, ed equivale ad una mobilitazione delle risorse interiori della persona nonché delle risorse esterne della comunità. Queste risorse esistono già: esistono come mezzi potenziali per ovviare a qualche difficoltà che l'individuo incontra quando cerca di mettersi in relazione con le diverse parti di cui si compone il suo ambiente. Il casework cerca di attivarle, di renderle operanti per soddisfare i bisogni del cliente. Il fine intrinseco di questa attività è una mobilitazione, un mettere in moto queste risorse, cioè un renderle capaci di muoversi per ovviare alla difficoltà del cliente.

(1) GORDON HAMILTON, *Theory and Practice of Social Casework*, Columbia University Press, New York, 1940, p. 12.

Questa difficoltà o problema potrà anche non essere in relazione con la totalità dell'ambiente dell'individuo. Potrà esserlo soltanto con alcuni fattori di quell'ambiente, o magari con uno solo. Oppure potrà darsi che la persona sia in grado di affrontare uno solo di tali fattori e di divenire un cliente soltanto rispetto ad esso. Il termine ambiente totale, come viene usato qui, è perciò da intendersi come una parte, o alcune parti, della totalità dell'ambiente dell'individuo e non come tutto l'ambiente. Nè si vuole intendere che le risorse interne ed esterne debbano in ogni caso essere mobilitate in misura eguale o comparabile. In alcune circostanze, il massimo che si possa raggiungere sarà una importante mobilitazione di risorse esteriori e soltanto una partecipazione limitata di risorse interne, e forse anche nient'altro che un'iniziale sollecitazione per attivare le capacità del cliente di servirsi con qualche profitto di queste risorse. Ne abbiamo, nel campo del casework, un esempio quando capita di dover provvedere a collocare un bambino piccolo in una famiglia adottiva. Relativamente al bambino come cliente, questa attività è essenzialmente una mobilitazione di risorse esterne per dare al bambino stesso la possibilità di trovare un soddisfacente adattamento al suo ambiente totale. In altri casi, l'operazione più importante sarà la mobilitazione delle risorse proprie dell'individuo, delle sue capacità potenziali ed innate, cosicchè l'attivare le risorse della comunità consisterà unicamente nella cura e nell'attenzione che l'assistente sociale e l'ente al quale l'individuo si è rivolto per aiuto avranno per la sua situazione.

Una volta che questa mobilitazione di risorse sia considerata come il fine intrinseco del casework, e di conseguenza un migliore equilibrio, armonia o adattamento tra l'individuo e il suo ambiente, come li suo *fine estrinseco immediato*, scompaiono le difficoltà della definizione e differenziazione. Infatti un singolo fine estrinseco può avere, in relazione con se stesso più fini intrinseci e, in questo caso particolare, le attività della famiglia, il sistema educativo, la chiesa, possono avervi una parte e, anzi, ve l'hanno. Ciascuno però vi porta il termine intrinseco della sua particolare attività. Il casework si può distinguere da tutte le altre attività per il fine intrinseco che esso realizza, una mobilitazione di risorse potenziali: vale a dire le capacità dell'individuo

ed i mezzi appropriati che offre la comunità. Questo fine è poi collegato con un proposito estrinseco. È per questa ragione che tanti hanno visto il casework come un servizio inteso a suscitare energie, una funzione volta ad aiutare; poichè esso cerca sempre di porre il termine della sua attività in relazione con un altro fine che non può pienamente raggiungere con i propri mezzi. Estrinsecamente, il fine dell'attività di casework può essere messo in relazione con fini ancora più remoti: per esempio, la creazione di un ordine sociale armonico, oppure la conservazione, lo sviluppo e il perfezionamento della persona umana.

In questa sede non si accennerà che brevemente al fine ultimo assoluto a cui il casework deve tendere, quantunque questa debba essere necessariamente la questione più importante di tutte. Anche se gli assistenti sociali concordano nel ritenere che il fine estrinseco immediato del loro lavoro è un migliore adattamento dell'individuo a tutte le parti del suo ambiente, quest'affermazione non significa nulla se non si chiarisce che cosa si intenda per « migliore ». Questo, in ultima analisi, va spiegato facendo riferimento a qualcosa che ha significato, che rappresenta un fine nella vita umana. Non potrà esservi un modello ideale con cui confrontare un adattamento o un accomodamento all'ambiente; non si potrà misurarlo, valutarlo, dire se è cattivo, migliore, o il migliore possibile, se non si sarà data risposta alla domanda fondamentale: per qual fine l'uomo vive, in questo o in quell'altro ambiente, qual'è lo scopo della vita umana? Per citare Katharine Lenroot:

« Per i clienti, per gli assistenti sociali, per i giovani che sono sul punto di divenire uomini e donne, per gli adulti nella pienezza della maturità, per i vecchi nei loro ultimi anni, per tutti sempre si ripresenta la questione di quale sia lo scopo della vita umana. E a tale domanda il lavoro sociale deve in qualche modo dare una risposta, o il salvare vite e beni materiali e liberare le personalità da inibizioni e conflitti lascerà ancora degli individui vuoti, irrequieti, insoddisfatti » (1).

Essenzialmente questo è un problema religioso ed il lavoro sociale dovrà infine trovare una risposta nella sfera della religione, perchè per quanto si faccia, non si potranno mai separare i fini ultimi della società dalla questione fondamentale di ogni religione: che cosa è l'uomo, a che tende il suo destino?

(1) KATHARINE F. LENROOT, « Fundamental Human Needs Facing the Social Worker Today », *The Family*, Vol. XVI, n. 4 (1935), p. 102.

PARTE III

I MEZZI USATI NEL CASEWORK

Dall'analisi delle diverse definizioni proposte⁽¹⁾ risulta che soltanto raramente si è ritenuto necessario includervi una qualche specifica enunciazione delle cognizioni e delle tecniche che costituiscono gli elementi particolari di cui si serve il casework per realizzare il suo fine. Ciò è tanto più strano in quanto gli assistenti sociali hanno costantemente dimostrato una grande cura nell'indagare sulle tecniche da loro usate e, per lo più, si sono trovati d'accordo su quali esse siano. Oguiqualvolta si cerca di scomporre queste definizioni nei loro elementi, risulta estremamente difficile isolare una parte che descriva specificamente il modo in cui il casework perviene al suo scopo. In generale, non troviamo che affermazioni vaghe, come « aiutare », « assistere », « modificare », e via dicendo. Tra le cinque definizioni che costituiscono un'eccezione a questa regola pressochè costante, quattro accennano alla comprensione dell'individuo e della sua situazione e tre si riferiscono, direttamente o indirettamente, ad un rapporto cliente-assistente sociale. Taft, nel periodo pre-« funzionale », vedeva il casework come un procedimento implicante « il tentativo di comprendere la personalità dell'individuo disadattato, il suo comportamento, le sue relazioni sociali, e di aiutarlo a trovare... un adattamento »⁽²⁾. Nella definizione proposta da Regensburg una particolare attenzione è data ai mezzi impiegati: « mettere a confronto con la realtà la capacità del cliente di affrontare il suo problema, o parte di esso, mentre l'assistente lo aiuta a chiarire in che cosa il problema stesso consista ed a pensare a diverse vie per risolverlo »⁽³⁾. Robinson, in una definizione proposta circa venti anni fa, affermò esplicitamente che lo scopo del casework viene realizzato per mezzo di un rapporto.

(1) Le definizioni a cui ci riferiamo sono quelle esposte nella prima parte.

(2) JESSIE TAFT, « Problems of Social Casework with Children », *The Family*, Vol. I, n. 5 (1920), p. 1.

(3) JEANETTE REGENSBURG, *An Attempt to see Casework apart from the Related Professions*, A.A.P.S.W. Newsletter, Vol. VII, n. 4 (1938), p. 4.

Ma in nessuna definizione si trova espresso in termini inequivocabili ciò che risulta con assoluta evidenza dalla letteratura professionale sul casework, e cioè che quest'ultimo si serve di due strumenti principali: la conoscenza e la comprensione dell'individuo in se stesso ed in rapporto al suo ambiente totale, ed una particolare abilità tecnica nell'uso del rapporto.

La Richmond, con la chiarezza che le è propria, ha così classificato « le capacità introspettive e d'azione » del casework: a) vedere bene nel profondo delle caratteristiche personali e dell'individualità del cliente; b) rendersi conto esattamente delle risorse, dei pericoli e dell'influsso dell'ambiente sociale; c) azione diretta di una mente su un'altra mente; d) azione indiretta attraverso l'ambiente sociale ⁽¹⁾. Essa ha inoltre rilevato come la conoscenza profonda della personalità dell'individuo vada presa in considerazione assieme a quella dell'ambiente, percorrendo così quella scienza delle relazioni umane che invece di dividere formalmente in più scompartimenti l'uomo e le sue attività, lo considera nella sua interezza e complessità, non soltanto in se stesso, ma anche in relazione alla vasta corrente di vita in cui egli si muove, vive e conduce la sua esistenza. La Richmond riteneva che un'abilità consumata nel casework consistesse in una opportuna combinazione di diverse azioni particolari, modo di vedere che non differisce molto dalla moderna concezione secondo la quale la specifica competenza del casework consiste nell'uso appropriato di un rapporto: il rapporto tra l'assistente e il cliente ed anche quello tra l'assistente e gli altri fattori concorrenti alla realizzazione degli obbiettivi della comunità. La distinzione posta da Porter Lee tra la funzione esecutiva e quella di guida nel trattamento sociale non è senza relazione con questo concetto. La funzione guida che « implica anzitutto... un'influenza della personalità dell'assistente » ⁽²⁾, deve ovviamente essere basata su una particolare abilità nel rapporto. La funzione esecutiva, mentre è intesa dal Lee come implicante anzitutto il reperimento di una particolare risorsa e lo studio del modo di servirsene, deve,

(1) MARY RICHMOND, *What in Social Case Work?*, Russel Sage Foundation, New York, 1922, pp. 101 e segg.

(2) PORTER R. LEE, *Social Work as Cause and Function*, Columbia University Press, New York, 1937, p. 113.

se si vuole che incontri le necessità di un particolare individuo e pertanto risulti veramente proficua, essere basata su una vera conoscenza dei rapporti umani.

Questo duplice concetto ha trovato espressione particolarmente chiara nella seguente affermazione dell'anonimo storico delle United Hebrew Charities di New York:

Ciò richiede da parte dell'assistente anzitutto una precisa comprensione dell'individuo, delle sue capacità e delle sue speranze, dei suoi successi e dei suoi insuccessi nei rapporti con il mondo che lo circonda. In secondo luogo deve esservi l'abilità, fondata su questa comprensione, di portare l'individuo al massimo e più completo sviluppo della sua capacità di vivere (1).

La necessità di un'ampia comprensione della personalità umana in tutti i suoi rapporti, come base scientifica a cui va aggiunta la competenza e l'arte specifica di trattare un rapporto particolare, viene sempre meglio riconosciuta, analizzata e chiarita. Nel 1935, al Congresso di servizio sociale dello Stato di New York, Reynolds affermò che « le scoperte della psichiatria, e della psicologia, della medicina, della sociologia e delle scienze economiche e politiche... si possono applicare ai problemi umani in un rapporto di consulenza che è stato sviluppato in maniera del tutto particolare nel casework » (2). La Garret ha fatto rilevare che la base principale del casework, come lo si pratica in ogni campo di lavoro, consiste « nell'abilità del colloquio, nell'uso costruttivo del rapporto cliente-assistente ed in una operante comprensione delle dinamiche del comportamento umano » (3). Un eccellente compendio delle tecniche e delle cognizioni proprie del casework si trova nell'opera *A Social Study of Pittsburg*:

In quanto consiste in studio ed indagine, esso implica una comprensione sensibilizzata al massimo dei fattori sociologici ed emotivi che influenzano l'individuo e la comunità; richiede inoltre, in misura sempre maggiore,

(1) *Fifty Years of Social Service: The History of the United Hebrew Charities of the City of New York*, Jewish Social Service Association, Inc., New York, 1927, p. 109.

(2) BERTHA C. REYNOLDS, « Social Casework: What is it? What is its Place in the World Today? », *The Family*, Vol. XVI, n. 8 (1935), pp. 238 segg.

(3) ANNETTE GARRETT, « The Professional Base of Social Casework », *The Family*, Vol. XXVII, n. 5 (1946), p. 170.

una conoscenza, anzi una profonda preparazione nelle più recenti teorie ed applicazioni della psicologia e dell'igiene mentale. In quanto costituisce un trattamento, vi entrano in gioco gli aspetti più attivi e pedagogici della psicologia ed è necessario che l'assistente sociale abbia almeno una certa conoscenza, se non una competenza specifica, della « terapia del rapporto », nel senso in cui questa espressione viene intesa nel casework tecnico (1).

Nei primi decenni del ventesimo secolo era opinione generale che la base scientifica del casework risiedesse nelle cosiddette scienze sociali e, particolarmente, nella sociologia. Nel 1931, Karpf asseriva di non riuscire a trovare una prova sostanziale di questa supposta correlazione nei casi da lui esaminati (2). Southard, che frequentemente usava il termine « sociologia applicata » per indicare il casework, riconosceva tuttavia che per la pratica del casework si richiede una base scientifica molto più ampia che per la sociologia tradizionale. La sociologia considera fra molti individui « l'uomo medio », « l'uomo economico », mentre è il singolo individuo, proprio quella persona, non « un tipo », l'oggetto dell'attenzione dell'assistente sociale, Southard prevedeva chiaramente lo sviluppo di quella che egli, da principio, chiamò « la nuova sociologia », che si sarebbe giovata più della psicologia che non delle forme tradizionali della ricerca sociologica e sarebbe stata « non soltanto una teoria dei raggruppamenti umani, ma una teoria dei rapporti reciproci tra gli individui » (3). Una delle ultime lettere scritte da Southard si riferiva a un piano da lui elaborato per lo « studio concreto delle relazioni umane ». È necessario dichiarare esplicitamente che questa scienza delle relazioni umane non deve essere considerata in un senso ristretto, come riferentesi soltanto alle relazioni tra esseri umani, ma alle relazioni degli esseri umani con *tutti* i fattori del loro ambiente.

Nel Congresso di Mildford venne implicitamente dato riconoscimento ufficiale ad una scienza delle relazioni umane, in via

(1) PHILIP KLEIN e collaboratori, *A Social Study of Pittsburgh: Community Problems and Social Service of Allegheny County*, Columbia University Press, New York, 1931, p. 12.

(2) MAURICE J. KARPf, *The Scientific Basis of Social Work: A Study in Family Case Work*, Columbia University Press, New York, 1931, p. 12.

(3) E. E. SOUTHARD e MARY C. JARRET, *The Kingdom of Evils*, Macmillan, New York, 1922, p. 368.

di sviluppo, che attingeva largamente dall'esperienza e dalle conclusioni di tutte le profesioni e di tutte le scienze in qualche modo interessate al rapporto dell'individuo con una qualche parte del suo ambiente totale:

Il casework, per comprendere i propri problemi e trovare i metodi adatti alla realizzazione dei propri fini, si giova di una somma di conoscenze tratte dai dati della sua esperienza ed adattate da altri campi organizzati di attività e da scienze già affermate. In questa somma di conoscenze saranno inclusi, in parte, adattamenti dalle seguenti materie: biologia, economia, pedagogia, legge, medicina, psichiatria, psicologia, sociologia. Gli sviluppi futuri del casework dipendono in larga misura dallo sviluppo del suo aspetto scientifico. Questo carattere scientifico sarà il risultato in parte di un atteggiamento scientifico degli assistenti sociali verso i loro problemi e in parte di adattamenti sempre più scientifici dal campo delle altre scienze⁽¹⁾.

Mark May vedeva nella nuova scienza delle relazioni umane la possibilità di « una base essenziale per la pratica clinica di fornire aiutare gli individui nel loro divenire membri della società »⁽²⁾. Egli espresse la convinzione che tanto le scienze biologiche quanto quelle sociali non fossero adeguate a questo scopo, poichè queste ultime ignorano l'individuo in sè, mentre le prime non si occupano dell'ambiente in cui l'individuo esiste. La nuova scienza avrebbe avuto come materia di studio i drammi della vita quali si svolgono nella multiforme arena della competizione umana; essa si sarebbe interessata dell'individuo e delle sue relazioni con l'ambiente etnico e con quello fisico e sociale più immediato. Vi avrebbero contribuito molti campi di ricerca già affermati, però il casework, per il suo specifico interesse e per il suo rapporto clinico con i problemi dell'individuo rispetto al suo ambiente totale, avrebbe apportato uno dei contributi più importanti. In un certo senso, il casework, come arte, ha preceduto la scienza, così come l'arte della medicina ha preceduto la scienza corrispondente.

Benchè non sia stato riconosciuto in modo formale ed esplicito che nella scienza delle relazioni umane sta la base scientifica

(1) *Social Casework: Generic and Specific*, a Report of the Milford Conference, American Association of Social Workers, New York, 1929, p. 27.

(2) MARK A. MAY, « It There a Science of Human Relations? », *The Family*, Vol. XVII, n. 5 (1936), p. 139.

del casework, sembrerebbe che attualmente qualcosa che equivale ad una tale scienza, ancora in embrione, sia ciò che nelle scuole di servizio sociale viene considerato la fonte delle conoscenze fondamentali per la pratica del casework. I corsi di studio sul comportamento umano, sullo sviluppo sociale ed emotivo del bambino dalla nascita fino alla adolescenza, i corsi di psicopatologia, quelli sui problemi causati dalle malattie e dai loro aspetti sociali, sui processi di gruppo, sul significato dei fattori etnici e sociologici nello sviluppo della personalità individuale, sui principi di diritto e di legislazione sociale in quanto si riferiscono all'individuo in situazioni sociali tipiche, che generalmente rientrano nel campo d'azione del casework, non sono che diverse sfaccettature di questa vasta scienza. La pratica oggi in uso nelle scuole, è quella di affidare questi corsi allo specialista della relativa disciplina: lo psicologo, lo psichiatra, il medico, l'assistente di gruppo, il sociologo e il giurista. Il sistema non ha giovato all'integrazione a cui tende la scienza delle relazioni umane. Al contrario, è causa del persistere di una generale tendenza a dividere l'individuo tra specialisti diversi, a ridurlo in frammenti, perdendo così quella veduta d'insieme di tutta la personalità che è invece tanto desiderabile. Né l'arte del casework né la scienza delle relazioni umane trattano con un individuo separato dalla realtà in cui vive. Esse cercano di comprendere e di aiutare la persona come esiste in realtà, in un determinato luogo e momento, con le sue speranze ed i suoi timori, le sue soddisfazioni e le sue incertezze, le sue aspirazioni e i suoi impedimenti. Appare quindi evidente l'urgente necessità di elaborare più specificamente una scienza delle relazioni umane, in cui venga appropriatamente integrato il contenuto del casework.

La conoscenza dell'individuo nel suo ambiente totale, che è ciò cui aspira la scienza delle relazioni umane, trova applicazione nella pratica del casework mediante il rapporto tra la persona dell'assistente e quella del cliente, o di altre persone che rientrano nel complesso della situazione. È per questo che la perizia nel rapporto è stata sempre riconosciuta come fondamentale per la pratica del casework. La Hamilton osserva che, «essendo l'assistente sociale impegnato in un'impresa a cui anche altri partecipano, la sua capacità di essere utile dipende dalla sua consumata abilità a mettersi in relazione costruttivamente con una persona in

una situazione complessa e fluida » (1). Questo rapporto è tanto importante che un rappresentante della scuola funzionale ha detto:

« La parte più vitale di questi metodi, processi e competenze del servizio sociale in genere, sta ovviamente nell'uso disciplinato della propria personalità nelle relazioni dirette con le persone, tanto individualmente che in gruppi. Ogni altra cosa è secondaria e incidentale ed assume un significato soltanto in quanto può condurre ad una più efficace azione dell'assistente in quel rapporto diretto » (2).

Naturalmente tale affermazione non si può separare dal suo contesto e da quello che è il punto di vista generale della scuola « funzionale », che pone l'uso della funzione dell'ente come il fattore decisivo e caratteristico in questo rapporto. La scuola funzionale, con l'insistere sul valore del « rapporto » ha portato uno dei maggiori contributi alla nostra conoscenza delle tecniche particolari del casework. Essa però non sembra interpretare nel modo giusto la funzione del rapporto, quando asserisce che quest'ultimo non soltanto è la dinamica del processo, ma anche l'essenza del metodo. Mentre è giusto affermare che ogni altra cosa è incidentale e secondaria nel processo, ciò non è ugualmente vero per quello che riguarda il metodo. L'attuazione del piano dipende anzitutto dalla qualità del rapporto, ma si riesce a formulare adeguatamente il piano stesso soltanto applicando opportunamente il materiale tratto dalla scienza delle relazioni umane. L'applicazione di questo materiale per definire un metodo, non è qualcosa di secondario ed incidentale. È vero che senza un'abilità nel rapporto le cognizioni dell'assistente sociale resterebbero sterili, ma è egualmente vero che senza cognizioni adeguate la abilità nel rapporto non avrebbe una effettiva utilità.

Il casework viene effettuato quasi esclusivamente mediante il colloquio, in cui si stabilisce un rapporto tra l'assistente e un'altra persona. Quest'ultima può essere il cliente, un altro o più individui che rientrano nella situazione sociale del cliente. Stabilire, man-

(1) GORDON HAMILTON, *Principles of Social Case Recording*, Columbia University Press, New York, 1946, p. 3.

(2) KENNETH L. M. PRAY, « When is Community Organization Social Work Practice », *Proceedings of the National Conference of Social Work*, 1947, Columbia University Press, New York, p. 198.

tenere e usare costruttivamente questo rapporto è un complicato processo che gli assistenti sociali hanno specificamente studiato, esplorato e sviluppato in pratica. Le sue componenti più importanti sono una accettazione della personalità dell'individuo con i suoi margini di singolarità, un riconoscimento effettivo della libertà dell'individuo di scegliere la sua via e l'utilizzazione delle possibilità di transfert che esistono nella situazione. È un rapporto nei due sensi (assistente - cliente e viceversa) usato in modo che da questo duplice movimento possa risultare un cambiamento. Attraverso le sue esperienze di vita, una persona ha rapporti di vario genere ed è soggetta alla loro influenza. Il tipo di rapporto che si cerca di ottenere nel casework differisce da quelli che di solito si sperimentano nell'ambiente sociale, poichè in ogni rapporto ordinario ognuna delle parti reca l'idea di qualche valore che spera di ricavare dal rapporto stesso. Il rapporto, come viene usato nel casework, è caratterizzato dal fatto che, senza alcuna violazione « altruistica » della libertà del cliente di scegliere non soltanto il fine ma anche i mezzi, esso è inteso a promuovere il vantaggio di una parte, escludendo il beneficio dell'altra. Non si vuole affermare che un tale rapporto non possa esistere al di fuori del casework, e neppure che di fatto esso esista sempre nel casework bensì che il casework si sforza di svilupparlo e usarlo in modo disciplinato, con tutta la perizia e la raffinatezza che sono frutto dell'esperienza e della pratica di lavoro.

Illustrare i concetti e le tecniche fondamentali che entrano in questo tipo di relazione, andrebbe oltre lo scopo di questo articolo. Qui ci si è preoccupati soprattutto di stabilire il fatto che gli assistenti sociali concordano nel ritenere che la loro abilità specifica è abilità nel rapporto. Non ci sembra necessario citare altre testimonianze, benchè nella letteratura sul casework se ne trovino in gran copia. Nel Congresso di Milford il rapporto è stato chiamato « la carne e il sangue » del trattamento del caso. Forse sarebbe più appropriato chiamarlo la « circolazione sanguigna » perchè è nel rapporto di casework che si compie l'esame diagnostico ed è attraverso di esso che tanto gli anticorpi propri dell'individuo che le sostanze nutritive provenienti da fonti esterne vengono fatti circolare in forma assimilabile per far fronte a ciò che minaccia il benessere di una persona.

CONCLUSIONI

È la pratica che deve determinare la definizione del casework, e questa pratica esiste ed è stata descritta molto ampiamente. Perciò, malgrado nelle molte definizioni proposte si trovino espressioni inadeguate e non molto accurate, è possibile dare una definizione del casework; che le definizioni proposte siano molte indica che nessuna è accettabile ad esclusione di tutte le altre. La necessità di una definizione risulta evidente dalla difficoltà che incontrano gli assistenti sociali quando si tratta di precisare ai rappresentanti di professioni affini quale sia la competenza propria del casework, e dalla confusione d'idee del pubblico in genere sull'esatta funzione del casework. Ad una definizione del casework precisa ed accurata che dichiari la sua natura essenziale, si può giungere attraverso un esame della pratica del casework, com'essa si riflette nella letteratura sull'argomento, esame che ha lo scopo di determinare la classificazione generica in cui ricade e le differenze quanto a materia, scopo intrinseco e mezzi impiegati che lo distinguono da altre speci appartenenti allo stesso genere.

Genericamente, il casework è un'arte. Come arte, si serve di un metodo e di un processo secondo tecniche specifiche, però non usa queste tecniche meccanicamente, come farebbe una scienza applicata, ma alla maniera di un'arte, creativamente, con quegli adattamenti speciali che sono necessari per le differenze individuali della materia trattata. Come arte, il casework attinge da una scienza appropriata le conoscenze che danno al proprio metodo un'impronta fondamentale e generale. Come arte, contribuirà alla scienza corrispondente con i dati tratti dalla sua esperienza clinica. I caratteri specifici di ogni arte, quelli che la distinguono da tutte le altre, si devono cercare nella sua materia, nel suo fine o proposito, o nei mezzi o strumenti di cui si serve per raggiungere quel fine: il *che cosa*, il *perchè* e il *come*. Non è necessario che ciascuna di queste componenti in un'arte specifica differisca dalle componenti corrispondenti di altre parti, ma, questi elementi debbono per lo meno essere combinati in un modo particolare, altrimenti non potrebbe esservi differenza fra arte e arte. Più arti possono avere in comune una materia, mentre ciascuna ha il proprio fine intrinseco particolare o i propri mezzi particolari.

Il soggetto del casework è l'essere umano individuale come esiste nella realtà, cioè, in una situazione totale. Il casework non tratta con atteggiamenti, difficoltà e relazioni, ma con persone che hanno atteggiamenti, difficoltà e relazioni. Non tratta neppure con la persona soltanto nelle sue funzioni sociali, ma con la persona come è in relazione a tutti i fattori del suo ambiente. Non tratta con qualche particolare aspetto della persona, ma con la persona nel suo complesso. Il casework non tratta soltanto con l'individuo disadatto o socialmente inadeguato, ma con qualsiasi individuo il cui rapporto con tutto o con qualche parte del suo ambiente fisico, sociale e culturale possa essere modificato e reso più soddisfacente mediante la competenza del casework. Questa competenza è determinata dal fine e dalle tecniche del casework e da questo fine e da queste tecniche dipenderà se l'individuo diverrà formalmente soggetto del casework entrando in un rapporto come cliente. Per rispondere al quesito di quale sia la materia del casework, non sarà quindi necessario dire altro se non che l'essere umano individuale, come cliente, è la materia del casework. Mentre vi è sempre stata la generale tendenza a considerare come fine del casework lo sviluppo della personalità, o in termini di miglioramento delle relazioni sociali dell'individuo, o di miglioramento nel rapporto tra la persona e il suo ambiente totale, è della massima importanza riconoscere che tali fini sono estrinseci, e che al più si possono ottenere allo stato incipiente entro l'attività del casework. Essi sono fini estrinseci di chi opera, con fini intrinseci alla natura dell'attività. Similmente, scopi sociali quali il miglioramento della società, sono anch'essi finini estrinseci di chi opera. Il fine intrinseco dell'attività del casework è di vincolare, di mettere in moto quelle capacità dell'individuo e quelle risorse della comunità che sono appropriate al fine estrinseco prossimo, e cioè un migliore o più armonioso adattamento tra l'individuo ed il suo ambiente totale, o parti di esso. In circostanze diverse tali risorse interne ed esterne saranno attivate in misura diversa; in alcuni casi si tratterà principalmente di attivare le forze dell'individuo; in altri di rendere operanti rispetto al cliente le risorse della comunità. Qui comunità si intende in senso lato, cosicchè le risorse che vengono rese operanti potranno essere quelle della famiglia del cliente, per esempio, una migliore comprensione del cliente e delle sue necessità

da parte del padre o della madre. Il fine estrinseco prossimo, cioè l'adattamento tra l'individuo e l'ambiente, può essere in relazione con ulteriori fini estrinseci di chi opera, come il bene comune del complesso sociale. In ultima analisi, tutti i fini, intrinseci ed estrinseci, devono essere in relazione a qualche fine ultimo, assoluto dell'attività umana, allo scopo stesso della vita dell'uomo. Se non sono subordinate a questo fine ultimo, le norme di adattamento non possono avere significato.

I mezzi che vengono usati nel casework per la realizzazione del suo fine sono gli assistenti che conoscono la scienza delle relazioni umane e possiedono la tecnica del rapporto. La giovane scienza delle relazioni umane si interessa dell'individuo in rapporto con il suo ambiente totale, fisico, sociale, religioso ed etnico. Essa utilizza conclusioni formulate da altre scienze e dati raccolti da altre professioni; però l'assistente, che sercita clinicamente un'arte corrispondente, è in grado di apportarvi un importante contributo. In un certo senso, il casework è l'arte delle relazioni umane, e l'assistente di casework lo specialista di quest'arte. L'abilità nel rapporto è un mezzo attraverso il quale l'assistente applica la propria conoscenza della scienza delle relazioni umane. Questo rapporto non è soltanto quello tra il cliente e l'assistente sociale, ma anche quello con altre persone che attuano lo scopo che interessa la comunità e mobilitano le risorse di questa, quali i membri della famiglia del cliente o una famiglia affidataria. L'abilità sta nell'uso che l'assistente fa della propria personalità in un rapporto costruttivo con una persona che si trova in una situazione particolare ed implica l'accettazione di questa persona con tutte le sue diversità e singolarità, lasciando che essa eserciti la propria libertà di scelta e facendo un uso deliberato dei fattori di transfert inerenti alla situazione.

Dunque, dopo aver determinato la materia del casework, il fine e gli strumenti, si possono combinare questi elementi in una enunciazione della sua natura che serva da definizione: *il casework è un'arte in cui le cognizioni della scienza delle relazioni umane e l'abilità nel rapporto vengono usate per mobilitare le capacità dell'individuo e le risorse della comunità adatte a realizzare un migliore adattamento tra il cliente e l'intero suo ambiente totale o una qualsiasi parte di esso.*

Lo sviluppo della personalità nel gruppo

S. R. Slavson

Un comitato di ragazzi di sedici anni si è riunito nella stanza di un club per parlare dei loro dissensi con l'amministrazione del centro del quartiere. I loro clubs sono scontenti del sistema di competizione vigente nel centro. Non possono fare niente insieme perchè i ragazzi sono così abituati a ricevere premi e ricompense che non è possibile stabilire alcun tipo di progetto da svolgere in comune tra vari clubs. Il maestro di atletica ha preso nettamente posizione contro i ragazzi ed essi hanno deciso di discutere con lui per arrivare ad una soluzione. Hanno scelto un comitato di rappresentanti dei clubs per trattare l'intero problema. E' ora in corso la seduta di tale comitato.

Alcuni delegati richiedono un'immediata udienza con il direttore esecutivo — o, se necessario, col presidente dell'organizzazione. Altri minacciano di portare la questione davanti al House Council, mentre i più impulsivi esigono che i clubs lascino subito il centro e affittino un ambiente fuori dove poter agire come vogliono.

Il consulente di questa riunione, un uomo che piace ai ragazzi e nel quale essi hanno fiducia, deve affrontare molte argomentazioni e calmare svariati stati d'animo. Quando è il suo turno, egli prende la parola e, con il permesso del ragazzo che funge da presidente, persuade i presenti che una lenta ma sicura azione senza intemperanze e senza fretta, condurrà a migliori risultati. Tutto ciò che è necessario è portare la questione a conoscenza dei responsabili dell'organizzazione e trattare con loro onestamente e con dignità. I ragazzi non si possono aspettare un equo trattamento

Traduzione e diffusione autorizzate dalla Association Press di New York.

se agiscono, come ora, in modo ribelle. « Non è questo il sistema per ottenere quello che volete », egli conclude.

I più impulsivi ricominciano a protestare vivacemente, ma il presidente subito li richiama all'ordine. In tono calmo e pacato, lo stesso usato dal consulente pochi minuti prima, riprende le argomentazioni di quest'ultimo; ma con parole proprie. Richiede l'intervento di un comitato che consulti le autorità del caso. Con l'aiuto del consulente vengono fatte varie proposte e la riunione si chiude dopo aver stabilito che il comitato convocherà un'altra seduta non appena sarà pronto un rapporto in merito alle consultazioni con i dirigenti dell'organizzazione.

Il problema in discussione in un gruppo di allievi dagli undici ai dodici anni di una scuola sperimentale era la turbolenza dei ragazzi nell'autobus che li portava al campo da gioco. Le ragazze avevano sopportato l'« atteggiamento maleducato » e l'« accaparramento dei posti » da parte dei ragazzi per qualche tempo, sperando pazientemente che avrebbe avuto termine spontaneamente. Invece il comportamento dei ragazzi non aveva fatto che peggiorare. Le ragazze allora decisero di portare la questione di fronte all'intera classe nella loro riunione settimanale di « auto governo ». Nel frattempo i maestri e il personale della scuola non avevano interferito in nessun modo lasciando che i ragazzi da soli risolvessero la questione.

Accuse contro accuse venivano lanciate reciprocamente. Alcuni dei ragazzi cercavano di difendersi, altri tranquillamente e con una certa vergogna ammettevano di avere sbagliato. Fra le ragazze alcune si mostrarono impetuose; mentre altre quietamente e decisamente dichiararono che se i ragazzi non avessero cambiato il loro atteggiamento si sarebbero rifiutate di andare di nuovo al campo da gioco. Qualcuna domandò che fossero piuttosto i ragazzi ad essere lasciati indietro fino a che non avessero imparato a comportarsi come gentiluomini.

Il presidente del club, una ragazza, aveva condotto la riunione ordinatamente. Non aveva lasciato che l'emozione prendesse il sopravvento. Prontamente aveva ridotto al silenzio grida ed agitazioni e preteso che i presenti parlassero uno alla volta. Gradualmente la riunione aveva preso l'aspetto di una quieta discussione.

Il nome di Carlo, sembra, ricorreva nella discussione più fre-

quentemente degli altri. Egli era quello che aveva cominciato « l'accaparramento dei posti » ed era sempre il più sfrenato. La decisione del gruppo fu che le ragazze avrebbero dovuto entrare per prime nell'autobus e sedersi. I ragazzi dovevano seguire in fila indiana e prendere posto per ultimi, Carlo sarebbe entrato come ultimo di tutti. Se i ragazzi non si comportavano bene nel tragitto di andata e ritorno sarebbero stati eliminati dal campo da gioco.

La difficoltà non si presentò più.

Questa è la democrazia in azione, una caratteristica della moderna educazione di gruppo nelle scuole e nei centri. Quelli citati non sono che una parte dei molti esempi che si possono trovare nel lavoro di gruppo più illuminato, attraverso il quale il processo sociale prende corpo, ci si abitua all'autocontrollo e si impara a tenere gli altri nella dovuta considerazione.

Ma prendiamo una situazione un po' più comune in una creativa educazione di gruppo. Un visitatore di un moderno club descrive la riunione di ragazzi che vi ha trovato in atto, con queste parole:

Alcuni ragazzi stavano seduti ad un tavolo tagliando brani di interessanti articoli e incollandoli nell'album del gruppo; altri due stavano componendo insieme una poesia, alcuni facevano dei modelli di aeroplani, mentre altri intagliavano degli oggetti in legno per l'esposizione organizzata dal centro; uno o due disegnavano o dipingevano; un ragazzo stava abbozzando una copertina per una rivista; altri erano al piano assieme ad un adulto, cercando di comporre un motivo per una canzonetta che uno dei ragazzi aveva scritto. Soltanto due stavano seduti e « oziavano », guardando fuori della finestra. Vi era un continuo scambio di punti di vista, di idee e di suggerimenti, tra i ragazzi, mentre lavoravano.

Più significative ancora di queste attività, che pure sembravano impegnare i ragazzi così profondamente, erano le interazioni tra i vari membri del gruppo. Vi erano continui scambi di opinioni, consultazioni sul come eseguire un determinato lavoro, discussioni su quali erano i veri scopi del club — tutto ciò mentre ciascuno portava avanti con costanza il suo lavoro. La stanza ferveva di un'ordinata attività. I ragazzi si interessavano al lavoro che svolgevano e vi era, nell'insieme, un genuino senso di gruppo.

Sebbene il leader adulto di questo gruppo sembri del tutto estraneo alle attività di esso, egli tiene nota mentalmente di ciascun ragazzo. Osserva che Giacomo è ostinato e troppo rigido nei propri punti di vista, veemente nel modo di parlare, e incurante degli altri. Giacomo ha bisogno di una particolare attenzione, per-

chè sta attraversando delle difficoltà a casa e a scuola. Le ragioni di tutto questo sono evidenti. Suo fratello maggiore non lo tratta troppo bene. Sarà necessario vedere questo fratello e ottenere la sua collaborazione prima che il disturbo di Giacomo diventi troppo grave. Occorrerà anche parlare con Giacomo, invitarlo a casa per cena, forse, e dargli un senso di maggiore sicurezza; fargli sentire che ha un amico a questo mondo.

Paolo invece, osserva il leader, è ancora troppo sottomesso. Il leader ha cercato di incoraggiarlo in numerose occasioni, ma il ragazzo sembra abbia timore di sostenere i propri diritti, di esprimere i propri punti di vista e di insistere per farsi ascoltare. In questo caso è da biasimare la madre. Sarà più difficile sistemare questa situazione. La madre è una vedova e Paolo è il suo unico figlio, tutto quello che ha al mondo. Difficile situazione! Paolo, però, già mostra di migliorare stando con altri ragazzi. La cosa è molto evidente. «Ma il progresso è così lento. Vorrei vedere dei risultati più rapidi», pensa il leader.

«Giorgio è troppo normale per essere utile agli altri membri del club» continua il leader nelle sue riflessioni, mentre osserva il ragazzo con la coda dell'occhio. Giorgio ha molto buon senso ed equilibrio. Risolve i problemi e compone i conflitti tra i ragazzi troppo rapidamente. Non dà agli altri la possibilità di risolvere le cose da soli. E' un buon arbitro, giusto e comprensivo, sebbene non abbia che tredici anni. «Ciò è utile e costruttivo per Giorgio, ma non altrettanto per gli altri ragazzi».

* * *

Meno di dieci anni fa la pratica accettata nelle scuole e nel lavoro di gruppo era del tutto differente da quella degli esempi citati. L'educazione consisteva sia per i singoli individui che per i gruppi in programmi formulati dagli adulti. Essi imponevano la loro volontà attraverso le riunioni di classe o di club. Gli obiettivi si accentravano soprattutto nell'educare i ragazzi al conformismo e, secondo le parole di un dirigente dell'educazione pubblica di quel tempo, «ad un'istintiva obbedienza all'autorità».

Adesso i fini educativi si sono spostati da una semplice messa

in pratica di un programma, verso lo sviluppo degli interessi delle iniziative, delle capacità ed energie dell'individuo. La tendenza ora è di utilizzare il piccolo gruppo in un club o nella scuola come campo di addestramento per una più ampia azione sociale; l'individuo è visto come una forza potenziale per il funzionamento del gruppo e per il progresso sociale. Il concetto della perfezione dell'individuo in un mondo statico, che dominava l'antica pedagogia, sta cedendo il posto ad un'idea dell'educazione intesa non più come puro strumento di conservazione sociale, ma anche come fattore di creatività e mutamento sociali. Così assistiamo ad importanti progressi nell'educazione di gruppo. Scopo principale di quest'ultima non è più quello di proteggere i ragazzi dall'ambiente in cui vivono, fatto di abitazioni congestionate e di strade affollate, provvedendo come sostituti i clubs e i programmi di clubs. L'educazione di gruppo ora si propone di promuovere e guidare lo sviluppo dell'individuo così che questi possa opporre resistenza agli inconvenienti del suo ambiente e ricostruire l'ambiente stesso ai fini dell'umana felicità degli esseri che lo compongono. In senso lato, il lavoro di gruppo nei primi tempi era un mezzo per occupare il tempo e in larga parte una cosa negativa: suo scopo era quello di prevenire reali o immaginari disastri, piuttosto che di determinare nuove condizioni nel mondo e atteggiamenti dinamici nell'individuo.

Recentemente, il lavoro di gruppo è diventato un fattore decisamente positivo nell'educazione moderna. Ed è ora riconosciuto come forza potenziale nel progresso umano e nella ricostruzione sociale. Nel fluire del progresso, le risorse umane sono sempre state messe a dura prova. Chiarezza di pensiero, energia e coraggio nelle convinzioni sono armi essenziali per trasformare la società. E' indispensabile, se desideriamo preservare ed estendere la democrazia — e salvare la civiltà — che la gioventù accetti i cambiamenti; che abbia delle mete sociali e sia intellettualmente e spiritualmente ricca. Nessuna teoria o filosofia è capace di dirigere il destino umano se non ha in sé i mezzi e gli spunti atti a maturare la personalità. La salvezza dell'uomo, in questa svolta nel cammino del suo progresso, è un'intelligente azione di massa e di gruppo, alla quale sono essenziali una più ampia scala di valori ed una visione completamente matura della vita. L'educazione di gruppo

dei giovani, come illustrata dagli esempi al principio del capitolo, è il mezzo più efficace per sviluppare tali qualità.

Se desideriamo preservare la democrazia e la civiltà è necessario da un lato evolvere i metodi educativi per maturare la personalità umana e farle acquistare una scala di valori da adulto; mentre l'altra responsabilità dei genitori e degli educatori è quella di esercitare ogni influenza di cui siano capaci per ricreare il mondo in modo che sia realizzabile per tutti il « grande sogno americano »; il sogno di una reale parità di occasioni e di effettive possibilità di raggiungere la felicità secondo le capacità ed i bisogni di ciascuno. In questo schema di vita, la personalità evoluta diviene un fattore essenziale perchè contraria ad interessi ed atteggiamenti egoistici ed egocentrici.

Come si socializza la personalità? Come si può trasformare il caratteristico egocentrismo della prima età e dell'infanzia in atteggiamenti ed interessi di gruppo? Quali sono le forze che agiscono in questa trasformazione? Ovviamente, l'esperienza di gruppo è essenziale in questo processo: dapprima quella del gruppo familiare, poi dei gruppi più ampi che diventano necessari nei diversi stadi di sviluppo e sono o un'estensione o una sostituzione della famiglia.

Particolarmente in una società democratica, la vita di gruppo è essenziale. La libertà di associazione è veramente il barometro della libertà di un paese. Dove il potere si fonda sulla forza piuttosto che sul consenso popolare, i gruppi liberamente associati sono o proibiti o rigidamente controllati. Solo dove la comunità partecipa alla creazione della sua cultura e dei suoi « mores » (costumi) la libera espressione e comunicazione sono incoraggiate e permesse. Questo non avviene nelle nazioni organizzate in forma tribale, unite cioè come una tribù intorno ad un solo capo, il dittatore o l'essere che rappresenta il simbolo infantile del padre severo e dominatore. Una società democratica impone a ciascuno dei cittadini delle responsabilità condivise da tutti. Ma offre loro al tempo stesso, una partecipazione ai vantaggi di cui usufruisce. Tale società considera i suoi cittadini adulti capaci di riflessione, di autodirezione e di partecipazione al gruppo. Un dittatore o una oligarchia politica, invece, tratta la popolazione come fosse formata di bambini. Qui troviamo su più larga scala una replica della fa-

miglia, dove il governante tiene le veci del padre ed i sudditi quelle dei suoi obbedienti figlioli. A parte il fatto che gli interessi economici e lo sfruttamento della massa sono sempre i veri motivi che si nascondono dietro tale schema, il postulato di un regime autocratico è che la popolazione è incapace di comprendere e riflettere; che il suo volere è capriccioso ed infido e quindi ha bisogno di essere diretto e controllato. La dipendenza della prima infanzia dal giudizio, dall'autorità e dal potere dei più grandi si amplifica fino a diventare un principio sociale ed una pratica di governo.

Il successo di una democrazia, d'altra parte, dipende dalla capacità individuale di autodeterminazione e di volontaria vita di gruppo. La democrazia è un rapporto al quale solo degli adulti veramente maturi possono partecipare pienamente. In ogni paese la democrazia è quindi possibile solo nel grado in cui la maturità dei cittadini lo permette. La dipendenza infantile, le ambizioni e l'egocentrismo (che tendono a prolungarsi nella maturità) rendono quasi del tutto impossibili la capacità di collaborazione e l'integrazione di gruppo. Quindi, l'educazione su un piano di vita democratico ha due principali funzioni da esercitare. In primo luogo deve guidare *l'ordinato e sano sviluppo della personalità umana*. Il suo secondo fondamentale compito è quello di sviluppare quelle disposizioni della natura dell'uomo che lo rendono desideroso e capace di *far parte di una società in progresso ed evoluzione*.

La partecipazione e l'interessamento ai problemi del mondo, ad un livello che sia comprensibile a dei bambini, dovrebbero essere incoraggiati fin dalla prima infanzia. Quando questo avviene, essi si abituano al funzionamento del gruppo. Una classe di ragazzi e ragazze dodicenni aveva un « segreto » per il proprio maestro. Tutto quello che riuscivano a dirgli era che essi avevano un segreto di cui non desideravano rivelare la natura.

Alcune settimane più tardi gli confidarono che avevano scritto una lettera al sindaco della città lamentandosi del regolamento del parco del dipartimento che non permetteva ai bambini delle famiglie povere di far uso dei campi dell'elegante parco. « Perché noi dovremmo avere il permesso di usare i campi solo perchè proveniamo da una scuola privata e i nostri genitori sono ricchi? I

bambini poveri hanno bisogno di spazio per giocare e di sole più di noi che passiamo i week-ends in campagna », dichiararono.

Questa coscienza dell'ineguaglianza sociale aveva avuto origine da uno studio della storia nella quale il ruolo degli Indiani nella civiltà americana era sinceramente trattato, e la crudeltà dell'uomo bianco verso i nativi del continente onestamente descritta. Un certo numero di capi indiani, adorni dei loro regali ornamenti, vennero invitati alla scuola. Essi suonarono, cantarono e ballarono dinanzi a tutti gli allievi. Il gruppo in questione radunò un fondo per aiutare la causa indiana ed ogni ragazzo scrisse una lettera al deputato del distretto, chiedendo « giustizia per la razza indiana ».

Se accettiamo i nuovi criteri di educazione in una democrazia, appare subito chiara l'importanza del lavoro di gruppo. È verissimo che l'educatore non può controllare e dirigere tutte le condizioni necessarie per un « ordinato sviluppo della personalità ». Egli non può, per esempio, dirigere come sarebbe necessario quelle esperienze emotive familiari che sono le basi della personalità e del carattere. Come nulla può fare in quelle scuole che ancora insistono nel confinare rigidamente i ragazzi di sei o sette anni nei banchi, nel pretendere che apprendano idee incomprensibili e lavori di abilità troppo difficili in un'età nella quale dovrebbero giocare, fare chiasso e lavorare con le proprie mani.

Ma egli può, malgrado queste difficoltà, compiere la sua parte contribuendo a formare degli individui capaci di riflettere, di autodirigersi e di sapere partecipare ad un gruppo. È ovvio che questi più vasti obbiettivi non possono essere raggiunti tramite un'educazione soltanto formale. Per dirigerci verso gli scopi ideali dell'educazione è necessario che provvediamo, tra le altre cose, a fornire occasioni di autodeterminarsi per mezzo dell'espressione creativa nelle attività fisiche, estetiche, intellettuali e sociali, a tutti coloro che capitano sotto la nostra influenza. Con ciò intendiamo dire che dovremmo sempre avere a portata di mano le condizioni per svolgere un lavoro libero e costruttivo. Dovremmo poter disporre di laboratori per l'intaglio del legno, i lavori manuali ed artigianali, i circoli drammatici, artistici e scientifici. Dovremmo essere provvisti di piccole e sia pure non perfettamente attrezzate palestre. Sarebbe opportuno avere anche una biblioteca, dei gruppi

che si dedicassero ad una produzione letteraria e numerosi altri tipi di attrezzature che un buon centro educativo in genere offre. (Queste cose sono trattate più diffusamente nei capitoli successivi). Tutte le attività in questi centri devono naturalmente essere svolte in uno spirito di infantile originalità e creatività. Nessun centro, « Y », o centro di quartiere, o scuola può venire incontro alle necessità della personalità in sviluppo, senza tali attività. Comunque, più importante di queste per lo sviluppo della personalità è l'esperienza di gruppo.

Consideriamo fuori questione che il fine ultimo di ogni educazione è quello di socializzare le tendenze e le inclinazioni piuttosto primitive, egocentriche ed aggressive del bambino. Questo sembra si possa raggiungere meglio attraverso una vitale e significativa attività di gruppo. Usiamo qui il termine « gruppo » in un senso più lato che non per designare un club o una classe. Lo adoperiamo per indicare anche il centro, la scuola ed ogni altra forma associativa.

Che cosa spera di trovare un ragazzo che entra in un gruppo o in un club? Motivi vari vengono alla mente: bisogno di affetto, di accettazione e di riconoscimento da parte del gruppo, di attività, di amicizia, di ammirazione, un senso di appartenenza al gruppo e un rapporto comunicativo. E' quindi necessario stabilire nella famiglia, nel gruppo, nel club e nella classe le condizioni ed i rapporti che rendano possibile soddisfare tali necessità. Questo principio è stato esaurientemente illustrato negli esempi di attività di gruppo riportati in una precedente parte di questo capitolo.

Quando i ragazzi e le ragazze diventano più grandi è necessario che estendano il campo dei loro interessi al di fuori della famiglia e del gruppo, della gang, del club o della classe. Un club di ragazzi di diciotto anni, come risultato di un anno di attività iniziata spontaneamente, si propose un programma di attività sociale. Dopo un vasto ed accurato esame delle possibilità, essi decisero di adottare un gruppo di quindici orfanelli della loro città. Portarono ogni settimana questi bambini a delle gite, a dei pic-nics ed al cinema coprendo le spese con i fondi di cassa del club, mentre ogni membro portava da mangiare da casa. Più tardi gli stessi ragazzi radunarono dei fondi per pagare le quote d'iscrizione

al centro per due orfani della loro età, perchè essi potessero partecipare con loro a tutte le attività.

Nello sviluppo della personalità, comunque, bisogna andare più avanti di così. In un'adeguata educazione sociale un piccolo gruppo deve man mano estendere i suoi interessi fino ad occuparsi degli avvenimenti del mondo più ampio che lo circonda. Il sentimento di responsabilità gradualmente si estende a delle necessità civiche: il vicinato, la comunità e gli affari nazionali e mondiali. Lo scopo dell'educazione è di dirigere gli impulsi sociali verso un'azione di miglioramento sociale fino a far loro raggiungere livelli e contenuti da adulto.

In un centro, per esempio, un gruppo di 250 ragazzi dai quattordici ai sedici anni venne scelto per un esperimento di educazione progressiva di gruppo. La direzione di questo settore, stimolata dal personale del centro, organizzò non meno di ventidue distinte attività individuali e di gruppo. Come risultato di ciò, si sviluppò un maggior senso di partecipazione ed i ragazzi presero una parte attiva nel determinare la linea di condotta generale del centro. Uno dei principali aspetti che cercarono di modificare fu il sistema di competizione. Essi vennero alla conclusione che la competizione ostacolava i loro sforzi per creare un vero spirito di gruppo. La disputa venne portata avanti, in questi clubs di diciottenni, così sistematicamente e con la stessa serietà d'intenti che si trova tra dei crociati adulti.

L'attività di un altro centro aveva influenzato molto il vicinato. Qui vi erano comitati e consigli di ragazzi e ragazze interessati ai problemi di vicinato, come per esempio la costruzione di campi da gioco per i bambini di quelle stesse zone nelle quali anche loro erano cresciuti; interessati anche al problema edilizio, a quello della disoccupazione, alle candidature politiche locali, ai clubs non supervisionati e così via. Il centro era teatro di un'intensa attività politica e sociale, il contenuto della quale si estendeva dalle immediate necessità del vicinato fino alle questioni d'interesse internazionale.

In un'attività di educazione di gruppo che poggi su un'ampia base sociale, gli interessi individuali e dei piccoli gruppi si estendono sino a comprendere quelli del vicinato e della società in genere.

Questo processo è essenziale per raggiungere una maturità sociale. Tutto ciò che occorre per stimolare questa attività, è consentire un libero sfogo alle tendenze naturali all'espressione fisica, manuale, estetica, emotiva e di gruppo, in armonia con le necessità individuali. Le tecniche necessarie per raggiungere tali fini formano la materia del presente volume. Bisogna però dire, a questo punto, che in passato le scuole ed i clubs hanno educato (e in gran parte ancora lo fanno) dei pervicaci individualisti, infiammati da ambizioni personali, anzichè delle persone socializzate, desiderose e profondamente interessate al progresso della famiglia umana.

Se lasciamo da parte per il momento il contenuto sociale del lavoro di gruppo, e cerchiamo invece di sintetizzare, il più brevemente possibile, la sua utilità per lo sviluppo della personalità individuale e della formazione del carattere, alcuni fattori si presentano subito come i più importanti.

Vi sono numerosi ragazzi e ragazze che mancano degli essenziali principii di comportamento in un rapporto di gruppo: essi non posseggono cioè gli elementari strumenti culturali per la vita collettiva. Si tratta di ragazzi che non hanno acquisito nemmeno dei rudimentali controlli. Essi difficilmente si rendono conto delle necessità e della convenienza degli altri. Questi giovani devono essere rieducati. Debbono imparare i più semplici principii di convivenza e sperimentare i rapporti umani: debbono, in una parola, civilizzarsi. L'esperienza di gruppo con uno scopo e un profondo interesse è forse il più sicuro metodo per raggiungere questi individui, perchè consente loro di imparare per esperienza piuttosto che attraverso un insegnamento astratto. Il gruppo deve quindi fornire l'occasione di contatti individuali in un complesso di rapporti non formali, dove i conflitti, le ostilità, le amicizie e la collaborazione possono aver luogo e trovare espressione; poichè è noto che la personalità si modifica attraverso una reciprocità di rapporti e delle esperienze dirette.

Perfino per un ragazzo normale è necessario provvedere nel corso della sua educazione a dei contatti che accrescano la sua disposizione a legarsi con adulti e coetanei adatti a lui. Questa alleanza — e cioè il desiderio di essere e di agire come gli altri — evolve la personalità e rompe le barriere tra l'io di un individuo

ed il gruppo. Il processo psicologico che ha luogo in questo caso è a volte indicato come *identificazione*.

Sebbene il gruppo che prima e più di ogni altro influenza la struttura della personalità sia la famiglia, tuttavia tra i requisiti per un'ordinata maturazione rientrano altre esperienze di gruppo di natura tale da esercitare una profonda influenza. Ogni importante aspetto dell'educazione deriva dall'esperienza di gruppo. Sia che si tratti di imparare dei fatti o delle speciali tecniche, di formarsi il carattere o di sviluppare la propria personalità, il processo educativo è sociale; poichè esso ha luogo sia nella famiglia che nella classe, nella gang, nel club o in altri simili gruppi temporanei o permanenti. Un fatto importante da notare è comunque che le esperienze di gruppo che tendono a migliorare la personalità sono soprattutto quelle che spingono il ragazzo a dei rapporti di amicizia più stretti con i suoi coetanei e con gli adulti.

È interessante notare, a questo proposito, che i bambini e le persone giovani portano nella classe e nel gruppo gli atteggiamenti ed i sentimenti che hanno assimilato in famiglia. Il club, quindi, diviene un'estensione o un sostituto della famiglia, e tale deve essere considerato nell'educazione della personalità. Nel lavoro di gruppo noi quindi permettiamo che si esercitino delle influenze indirette, soprattutto attraverso i reciproci rapporti fra gli individui. Queste forze modificano la personalità nella famiglia, trasformando gli impulsi da egocentrici in socializzati. L'educazione data dal lavoro di gruppo è quindi diversa dagli altri tipi di educazione per il fatto che gli allievi, gli educatori ed il materiale educativo sono i membri stessi del gruppo. Nell'educazione di una scuola di tipo tradizionale gli strumenti educativi sono la materia che si insegna e le tecniche necessarie per insegnarla. Nell'educazione di gruppo i materiali educativi sono i conflitti e le armonie emotive, la mutua identificazione ed il reciproco scambio di idee. Il processo educativo qui consiste nel vivere insieme una serie di esperienze reali e concrete, come in una buona famiglia, sotto la guida di un adulto simpatico, che approva ed accetta.

In un rapporto non formale ed indiretto le tendenze aggressive ed ostili che sono parte integrante della personalità di ogni bambino si vengono a modificare. Egli impara come controllarle e inibirle a seconda degli obblighi imposti dal gruppo e delle condi-

zioni alle quali viene accettato dagli altri componenti di questo. È per questa influenza e controllo e perchè i membri di un gruppo tendono a stimolarsi a vicenda verso un'attività creativa e sociale che il gruppo deve essere considerato un importante strumento educativo. Le esperienze di gruppo profonde sono anche importanti perchè estendono alla società l'attaccamento e la devozione che si hanno per la famiglia.

Troviamo nelle nostre osservazioni che i ragazzi e le ragazze adottano i clubs in sostituzione delle loro famiglie e gli adulti che li dirigono come sostituti o surrogati dei genitori. Lo dimostrano chiaramente lapsus verbali e manifestazioni di sentimenti, come quando i ragazzi riferendosi all'assistente la chiamano « mamma ». Un gruppo di ragazzi dai dodici ai quattordici anni stava seduto intorno ad una tavola facendo merenda dopo aver svolto dell'attività creativa; chiacchieravano tranquillamente di argomenti di interesse comune, quando un ragazzo spontaneamente osservò: « Che simpatica e allegra famiglia che siamo, vero! ». Questo avveniva in un gruppo che quattro mesi prima era ostile e distruttivo, e nel quale i ragazzi non facevano che prendersi a pugni, lanciare oggetti per la stanza, spargere per terra colori ad acquarello e improvvisare pericolose sassaiole.

Molto spesso le ragazze domandano alla loro assistente: « Le piacerebbe avere delle figlie come noi? ». O, in una fredda sera d'inverno, ritornando da una riunione una ragazzina salta al collo dell'assistente sociale e le dice: « Adesso ci occuperemo di lei. Si è occupata di noi così a lungo! ».

Il bisogno di un rapporto familiare è illustrato dal seguente estratto di una registrazione di un ragazzo di tredici anni che non aveva voluto venire nel gruppo per varie settimane, malgrado i ripetuti inviti rivoltigli. Il gruppo in questione aveva un programma del tutto creativo e non formale. « Giovanni mi disse che la ragione per cui aveva esitato ad entrare nel gruppo era che se lo era immaginato molto grande con tanti, tanti ragazzi e non gli piaceva iscriversi ad un club di queste dimensioni ed essere costretto, poi, a rimanervi. Desiderava invece un piccolo club come questo ed era adesso molto contento di farne parte ». Troviamo poi lo stesso ragazzino un po' di tempo dopo che fa la seguente dichiarazione, quando è ormai diventato più sicuro e fiducioso in se stesso: « Mi

piace questo club. Verranno altri ragazzi a farne parte, oltre a noi? ». Quando venne la prima volta nel gruppo, Giovanni era un bambino timido, pauroso e riservato, ma gradualmente ha sviluppato un maggiore senso di sicurezza. Questo egli lo ha espresso nella sua richiesta di allargare il gruppo, quando è stato pronto a farlo. Il suo miglioramento è il risultato di soddisfacenti rapporti con un adulto e con i suoi coetanei e del riconoscimento che egli e il suo lavoro hanno ricevuto da questi.

La più importante necessità dell'essere umano è l'affetto. Seconda in importanza è la soddisfazione dell'io. Essere accettato è una delle necessità basilari del bambino che cresce, una necessità che una buona famiglia ed una buona educazione di gruppo devono cercare di soddisfare.

* * *

Nella nostra impazienza di raggiungere rapidi risultati nell'educazione sociale siamo inclini a trascurare il fatto che una coscienza di gruppo ed un comportamento sociale sono possibili solo quando l'io ha avuto un adeguato ed armonioso sviluppo. Quando l'io è schiacciato e il suo bisogno d'espressione è stato frustrato nell'infanzia, gli atteggiamenti ed i sentimenti sociali sono o del tutto repressi o seriamente deformati. L'egocentrismo è indesiderabile solo quando diviene una duratura ed esagerata caratteristica della personalità. In un normale sviluppo l'io personale si trasforma in io sociale (meglio conosciuto come super io) attraverso lenti ed impercettibili stadi, in conseguenza di una serie di interazioni con il più vasto mondo. Così, una delle basilari necessità dell'educazione sociale, in particolare con i ragazzi più giovani è di dare loro la possibilità di esprimersi adeguatamente e di ricevere soddisfazione, così che imparino ad identificarsi con gli altri ed a includere gli altri individui ed i gruppi nelle loro reazioni emotive. Un ragazzo il cui io è stato calpestato — che cioè è stato umiliato, criticato e vessato — necessariamente diviene anti-sociale.

Le tendenze al risentimento ed alla vendetta che sono state provocate da questo trattamento del bambino e del giovane si esprimono in atti anti-sociali, come pure nel rifiuto emotivo degli

altri. Sfortunatamente in molte famiglie i ragazzi sono irragionevolmente repressi, e come risultato l'ostilità e le tendenze antisociali divengono croniche, mentre dal canto loro le scuole ed i clubs, con i loro sistemi di premi e ricompense, perpetuano la cattiva influenza di tali famiglie.

Al contrario, in un gruppo attivo e non formale, ragazzi e ragazze, come membri di una buona famiglia, si lodano a vicenda il lavoro, per modesto ed imperfetto ch'esso sia. Alle riunioni dove i membri lavorano con dei materiali creativi in un'atmosfera libera o sono occupati in qualcosa che li interessa profondamente, è usuale udire le lodi vicendevoli dei risultati delle attività di ciascuno. La soddisfazione che proviene ad ognuno dal proprio lavoro lo dispone ad apprezzare quello degli altri. Enrico ed Abele avevano preso della carta da disegno e delle matite colorate ed avevano cominciato a disegnare. Enrico disegnò un faccione tondo di ragazzo. Abele invece tracciò il disegno di una casa. Ciascuno complimentò l'altro per il risultato, esclamando: « Com'è bello! ».

Questa mutua accettazione è un diretto riflesso dell'atteggiamento di approvazione ed incoraggiamento dell'adulto verso i bambini. Il suo reale apprezzamento del loro lavoro ed il suo atteggiamento costruttivo si comunicano subito ai membri del gruppo. In una buona educazione non dovrebbe essere permesso predicare quello che è giusto e quello che è sbagliato ed un educatore di gruppo deve astenersi dal dare un eccessivo peso alle mancanze. Egli deve piuttosto far notare, ogni volta che sia possibile, gli sforzi e le caratteristiche positive e costruttive dei membri del gruppo; perchè questo metodo è un mezzo straordinariamente più efficace per sviluppare la personalità che la correzione e la ricerca degli sbagli o le punizioni. Le soddisfazioni che provengono dal mutuo apprezzamento e dalla vicendevole accettazione sono molto importanti. L'esperienza dimostra che in conseguenza di esse nasce nel gruppo un forte senso di armonia e di amicizia che a sua volta si comunica agli individui. Le soddisfazioni emotive che ne risultano migliorano palesemente il comportamento e gli atteggiamenti, con risultati notevoli in famiglia, a scuola e nel club.

È chiaro quindi che uno degli scopi più importanti del lavoro di gruppo è di soddisfare l'individuo, di intensificare in lui la stima di sè e la coscienza del proprio valore.

* * *

In un'ampia discussione sul funzionamento psicologico dell'uomo, debbono venire considerate anche altre energie, oltre quelle che hanno origine emotiva. Recenti ricerche hanno rivelato che l'uomo è un meccanismo elettrochimico. Queste scoperte, che possono col tempo rivoluzionare la psicologia, la medicina e le scienze sociali, indicano che il corpo umano è un meccanismo generatore di potenziale che cerca di scaricarsi attraverso varie forme di attività fisica, intellettuale o emotiva. La natura di tali attività di scarico può variare da individuo a individuo, ma la spinta ad essere attivo ed a creare è fondamentale nella costituzione dell'uomo. Questa attività è un requisito indispensabile per stabilire l'equilibrio interno necessario per la tranquillità dell'animo. Contraria a questi principi l'educazione formale ed ufficiale è destinata ad esercitare la costrizione. L'educazione illuminata, invece si propone di socializzare la personalità ma, allo stesso tempo di dare adeguata espressione alle fondamentali necessità istintive. Ogni comportamento, sia esso socialmente accettabile o distruttivo è un meccanismo di sfogo delle tensioni. Sia che un ragazzo lanci una palla contro un bersaglio o una pietra ad una finestra, il suo scopo è quello di soddisfare una certa necessità interna. Fine dell'educazione, è comunque quello di trasformare degli impulsi in un comportamento socialmente costruttivo. Uno dei metodi attraverso i quali ciò può essere raggiunto, oltre a quelli appena indicati, è di liberare le tendenze creative e dinamiche del ragazzo e dell'adulto, trasformandole in un comportamento socialmente approvabile. Quando gli stimoli del talento e dell'interesse sono accontentati, ne deriva uno stato di soddisfazione e di conseguente rilassamento. Se, invece, essi non trovano adeguata espressione, determinano delle tensioni che danno origine ad ostilità, risentimento e desiderio di distruzione.

L'educazione di gruppo, quindi, deve includere lavoro creativo per l'individuo; come pure programmi in gruppo e partecipazione alle responsabilità sociali; poichè il suo valore risiede nella sua capacità di liberare gli impulsi creativi individuali, così come quelli sociali.

* * *

Un altro importante valore dell'educazione di gruppo è la sua capacità di rendere sociali. Tutte le soddisfazioni che derivano dai rapporti con le persone, dalla stima di sé e dal lavoro creativo favoriscono la formazione di atteggiamenti sociali. Una persona il cui desiderio di amore ed amicizia sono soddisfatti, che riceve un adeguato riconoscimento ed ha successo nel suo lavoro, tende ad essere costruttiva nel suo gruppo e nei suoi rapporti personali. La frustrazione in uno qualsiasi di questi settori, invece, tende a renderla ostile e distruttiva.

Le tendenze collettive sono da considerarsi come istintive e, come tutti gli altri istinti, richiedono condizioni favorevoli per svilupparsi. Se la famiglia o un'altra vita di gruppo intensificano questi istinti, ne risultano degli atteggiamenti ed un comportamento sociale. Se invece l'io viene represso e lasciato languire emotivamente, sono da prevedersi i risultati contrari. L'individuo diviene pieno di risentimenti, ostile, ed aggressivamente distruttivo. In questo senso la vita odierna è sconcertante per il bambino. L'ideologia astratta del mondo moderno come viene predicata dalla religione ed esaltata dai moralisti è sociale, ma le prassi ed i valori realmente prevalenti sono egoistici. I leaders sono spesso persone alla ricerca di se stesse che, spinte da un desiderio di potenza sfruttano la propria posizione sia per un miglioramento materiale che per le proprie soddisfazioni personali. Riconoscimenti e premi sono conferiti a quelli che hanno successo in uno sforzo competitivo e che accumulano i beni del mondo per se stessi. Questo contrasto con i valori morali determina conflitti e confusioni nel ragazzo che cresce, e crea grandi difficoltà agli adolescenti che non hanno dei criteri definiti e sicuri per adattarsi al mondo in cui debbono vivere.

Ecco un altro punto nel quale l'educatore può avere un ruolo importante nell'aiutare il ragazzo ad orientarsi in questo confuso mondo che lo circonda. L'educazione di gruppo deve cercare di fare due cose. In primo luogo deve rendere sociali gli atteggiamenti del ragazzo. Il suo secondo fine dovrebbe essere quello di chiarirgli la natura del suo ambiente fisico e umano in modo da aiutarlo ad

afferrarne il significato ed a comprendere i metodi necessari per controllarlo. La maggior parte di questo volume è dedicata ai metodi specifici per il raggiungimento di tali fini.

Lo sviluppo sociale del bambino dipende dal contatto con persone socializzate e con gruppi che si pongano ampie finalità ed obbiettivi sociali. Entro certi limiti quanto maggiore è il numero dei contatti attivi con tali gruppi, tanto più viene facilitato il processo di sviluppo. Far parte di uno stesso gruppo per periodi troppo lunghi, comunque, può avere lo stesso effetto limitativo che, come Pflügel osservò, ha la famiglia sullo sviluppo della personalità; perchè se una persona vuole raggiungere una piena maturità e ricchezza deve allargare la cerchia dei suoi interessi e delle sue identificazioni. I suoi contatti umani devono costantemente aumentare.

Abbiamo considerato finora l'effetto del gruppo educativo nel liberare le energie e le capacità d'espressione interne. Per essere pienamente efficace, l'educazione di gruppo deve anche servire a inibire le tendenze incontrollate ed egocentriche del bambino, tendenze che derivano dal suo infantile senso d'onnipotenza. Egli deve capire attraverso un'esperienza reale con gli altri che è limitato nel suo potere, e che la sua felicità è condizionata dalla felicità di quelli che stanno intorno a lui.

Il senso di onnipotenza del bambino ha un grande peso durante l'infanzia, e solo delle realtà che gli resistono possono gradualmente ridurre questo suo esagerato senso di potere. Le più determinanti tra queste realtà sono costituite dai suoi coetanei. I liberi e reciproci rapporti tra le varie personalità in un gruppo volontario non formale sono forse la forza più potente per sviluppare il suo io. A volte il processo è pacifico; spesso, invece, vi è un violento conflitto interno ed esterno, ma una sana ed efficace funzione nella vita richiede che l'io primitivo, sbrigliato ed aggressivo sia frenato, e l'educazione di gruppo è uno dei più efficaci mezzi per raggiungere ciò.

PER RIASSUMERE: i quattro più importanti contributi di una buona famiglia e di ogni educazione di gruppo allo sviluppo della personalità sono: 1) stabilire dei soddisfacenti rapporti affettivi (amore) con i bambini e con gli adulti; 2) procurare delle soddisfazioni per l'io; 3) dare espressione agli impulsi creativo-dinamici

dell'individuo; 4) suscitare emozioni e provocare atteggiamenti che rendano l'individuo utilizzabile socialmente e atto a far parte di gruppi. Questi sono, allo stesso tempo, gli obbiettivi di un buon lavoro di gruppo ed i criteri per valutarlo.

Gli autori di scritti sul group-work hanno proposto una quantità di definizioni e classificazioni per i diversi tipi di gruppo. Tra queste ricordiamo i gruppi naturali, quelli omogenei, quelli con un solo interesse o hobby, quelli dai molteplici interessi, i gruppi sociali, collettivi, religiosi, ed imposti. Considerate dal punto di vista delle funzioni e della natura del gruppo, queste classificazioni sono utili e valide. Per il nostro presente scopo, però, considereremo tutti questi gruppi distinguendoli in tre categorie generali: il gruppo imposto, il gruppo motivato, e il gruppo volontario.

In una società complessa, ogni individuo si trova, per necessità o per sua scelta, unito a vari gruppi. Tra quelli a cui si è obbligati ad appartenere sono i gruppi di scuola e simili, i gruppi di lavoro, e, sotto certi aspetti, l'esercito. Spesso anche la famiglia può essere compresa in questa categoria.

Tra i gruppi motivati sono quelli l'appartenenza ai quali può essere volontaria, ma influenzata da condizioni esterne, come l'approvazione della comunità, o qualche ricompensa e riconoscimento speciale. Tali gruppi usualmente garantiscono riconoscimento sociale, approvazione e attestati di merito. Tra questi si trovano le varie organizzazioni o clubs nazionali, le organizzazioni militari, i vari « ordini » e in grado considerevole anche i gruppi religiosi organizzati. Il desiderio di appartenere a questi ultimi e ad altri simili gruppi spesso non deriva da un'esigenza interna, ma dal richiamo esercitato da un'uniforme, o da un determinato rango, dalla pubblicità o dall'attenzione pubblica o ufficiale che se ne può ricavare.

Nella terza categoria vi sono quei gruppi che rispondono a una qualche necessità interna. Sono gruppi che trovano una rispondenza nelle tendenze naturali, sociali, personali o creative, o che corrispondono ad un interesse profondo. Tra i gruppi di questo tipo si possono elencare la libera gang della strada, il gruppo ricreativo, il club omogeneo volontario, il gruppo con un particolare interesse, i gruppi motivati dal sesso dei partecipanti, e i raggruppamenti politici, religiosi, o di riforma sociale. Il gruppo volon-

tario attira i suoi membri perchè soddisfa delle esigenze interne le quali possono anche avere una motivazione esterna o soggettiva, ma rappresentano un interesse reale. Tali gruppi si possono anche definire *veri gruppi primari*.

È ovvio che i fini dell'educazione sono serviti meglio dal gruppo volontario: questo fa appello direttamente alla fondamentale natura dell'uomo; suscita profonde risposdenze e partecipazione; ed utilizza la prontezza dell'individuo ad agire ed imparare. Non essendo imposto, il gruppo volontario richiama una piena partecipazione ed ha maggiore efficacia nel modificare la personalità. I gruppi imposti non suscitano una risposdenza così profonda. Chi vi partecipa è spesso insofferente del loro regime e può perfino sviluppare ostilità per il gruppo, per i suoi scopi ed i suoi leaders. Invece di dare ai membri una mentalità sociale, tali gruppi possono intensificare le loro ostilità e risentimenti.

La reazione a dei gruppi motivati ed alle loro routines non è di ostilità. Qui, l'individuo è attirato perchè gli piace una certa attività, o crede che questa lo interesserà. La necessità di essere approvati da un gruppo, le tendenze collettive, e le esigenze sociali dell'individuo hanno pure la loro parte nel suscitare interesse per tali gruppi. I membri partecipano quindi alle attività di essi più volentieri e con maggior senso di responsabilità di quanto non avverrebbe nei gruppi imposti, e quindi ne traggono maggiore vantaggio di quello che trarrebbero da questi ultimi, sebbene mai tanto quanto in un gruppo volontario.

L'associazione volontaria offre la possibilità di molteplici contatti e di più significativi rapporti personali. È attraverso questi rapporti che si forma il carattere. Diversamente dal gruppo imposto (e in minor grado anche da quello motivato) il gruppo libero dà la possibilità di fare esperienze veramente immediate: permette l'esperienza sociale e, poichè non ha uno specifico programma da svolgere, rende possibile una diretta interazione delle personalità.

Con una buona guida e una coscienziosa pratica educativa, comunque, un gruppo motivato (e talvolta anche un gruppo imposto) possono diventare educativamente validi. Questo avviene quando il contenuto del programma, i metodi adoperati per introdurre delle attività, delle conoscenze e delle tecniche e, soprattutto, i rapporti tra il leader e l'insieme dei membri assomigliano a

quelli del gruppo volontario. In molti casi, le scuole cercano di introdurre nei loro gruppi imposti — le classi — dei miglioramenti nelle attività pratiche iniziate dai bambini e di adattare il programma di studi alle esigenze e agli interessi dei loro allievi. È quindi possibile che, se tali metodi sono stabiliti su di una solida base e vengono adottati da tutte le scuole, quei gruppi imposti che sono le classi diventino in effetti gruppi volontari o almeno motivati. Gli allievi potranno allora trarre da essi gli stessi benefici che avrebbero da gruppi di loro libera scelta.

La probabilità di trasformarsi in gruppo volontario è certo maggiore per un gruppo motivato che per un gruppo imposto. Sebbene la spinta immediata ad entrare a far parte di gruppi motivati tragga origine da stimoli esterni, vi è qui una notevole scelta. La ragazza che entra a far parte di un gruppo di girls scout può esservi spinta dal fatto di aver visto altre ragazze in uniforme, con svariate decorazioni applicate sulle camicette. È probabilmente anche tentata dal divertimento che palesemente le girls scout hanno facendo gite e campeggi. Ma resta ancora libera di unirsi alla loro associazione o di restarne al di fuori. Non è così, invece, per la scuola e per i corsi festivi che i ragazzi sono obbligati a frequentare. Perciò il ragazzo che entra a far parte degli scouts o di un altro gruppo motivato, vi arriva con un *atteggiamento di accettazione* delle sue strutture, metodi e rapporti. Egli si sottopone alle regole e abitudini del gruppo e desidera parteciparvi almeno fintanto che esso riesce a soddisfare l'originario impulso che lo ha spinto a farne parte. Vi è sempre, naturalmente, la probabilità che una qualche parte del programma anche di un gruppo simile, soddisfi un vero interesse. È necessario uno sforzo relativamente piccolo da parte del leader per trasformare un gruppo motivato in gruppo volontario. Per far ciò basterà creare delle possibilità educative di sviluppo sociale, di crescita della personalità, di formazione del carattere, di apprendimento di abilità e di nozioni attraverso un'esperienza creativa.

La costituzione di un gruppo volontario è varia, e tali gruppi hanno origine in diversi modi. Alcuni si formano spontaneamente. È facile che ragazzi e ragazze dello stesso vicinato trovino degli interessi in comune e quindi si uniscano. Questi gruppi sono formati in genere di coetanei; di ragazzi e ragazze che si diver-

tono con gli stessi giochi, provano piacere nelle stesse imprese distruttive contro il vicinato, e generalmente intensificano a vicenda, stando insieme, i propri impulsi e desideri. Le ragioni psicologiche della formazione di tali gruppi sono: 1) l'impulso collettivo; 2) la coscienza di essere simili; 3) l'amore per le cose familiari; 4) un senso di insicurezza e 5) di ostilità.

Nel suo costante sforzo di fuggire le cose piacevoli e di andare in cerca di quelle gradevoli, l'uomo presceglie le cose note e familiari e vi si affeziona. Le cose non familiari richiedono lo sforzo del riadattamento, esigono coraggio, e tendono ad incutere timore. Il bambino (come pure l'adulto) ricerca quindi le cose familiari e si unisce alle persone che sono simili a lui culturalmente ed hanno interessi analoghi ai suoi. Quasi tutti i bambini si sentono insicuri in un mondo destinato, per dimensioni e complessità, agli adulti. La loro infantilità e piccolezza li fa sentire inferiori e insicuri. Queste emozioni distruttive derivano da una inevitabile inferiorità biologica, ma sono ulteriormente intensificate dal comportamento degli adulti e dei ragazzi e ragazze maggiori, che si mostrano arbitrari e critici, che rimproverano e puniscono. Quindi non c'è molto da meravigliarsi che i bambini cerchino la compagnia dei coetanei e si sentano maggiormente a loro agio con essi. Gli adulti nella loro fretta (o ignoranza) di « curvare il ramoscello » al loro volere, correggendo e assumendo un atteggiamento da censori, e perfino con crudeltà e punizioni, generano nel bambino un permanente senso di risentimento e di ostilità. Questo risentimento crea l'incorreggibile ed il delinquente. Esso è nascosto profondamente nel nevrotico, e mascherato nella media dei ragazzi. In effetti, molto spesso un'eccessiva devozione e fedeltà sono uno schermo dietro cui si celano ostilità ed odio.

* * *

Discuteremo a questo punto di quattro tipi di gruppi volontari: 1) il gruppo socialmente e culturalmente omogeneo; 2) quello che si dedica a varie attività; 3) il gruppo con un particolare interesse o degli interessi omogenei; 4) il gruppo terapeutico.

I gruppi *culturalmente e sociologicamente omogenei* sono quelli con cui è più facile lavorare se accettano un leader. Spesso, comunque, tali gruppi sono dominati da uno spirito di gang; sono

ostili, distruttivi ed esclusivistici. Nondimeno, se si riesce a stabilire un positivo contatto con i membri, essi prontamente lavoreranno in buona armonia e con spirito di gruppo. Un compito più difficile è quello di sviluppare in essi attaccamento ed interesse per argomenti di portata più universale; la loro devozione è concentrata, infatti, interamente verso il proprio gruppo. La media dei gruppi spontanei ed omogenei, particolarmente di quartieri affollati, è grandemente permeata di ostilità e di atteggiamenti individualistici. Il compito più importante è quindi quello di socializzare questi gruppi, un processo che richiede un tatto di prim'ordine.

Molte persone pratiche di lavoro di gruppo considerano i gruppi omogenei come i più fruttuosi dal punto di vista educativo. Questa deduzione è fatta sulla base dei loro successi e del soddisfacente lavoro svolto con tale tipo di gruppi. Se si considera però il fine ultimo dell'educazione — quello cioè di socializzare la personalità — questo è un principio dubbio. L'educazione sociale si propone di sviluppare l'adattabilità, la tolleranza e l'accettazione degli altri. Il gruppo omogeneo, particolarmente se sorto spontaneamente a causa dell'appartenenza ad uno stesso quartiere o di una somiglianza emotiva, non fornisce quella varietà di situazioni a cui adattarsi che un pieno sviluppo richiede. Un simile gruppo, anche se può allentare i legami emotivi dei membri con la famiglia, ha però un effetto simile a quello di una famiglia. Esso limita i contatti, riduce la necessità di adattarsi ed ostacola lo sviluppo della capacità di accettare quelli che sono diversi da noi. Vi è un grande valore educativo nel metodo di mettere insieme individui socialmente eterogenei, perchè questo sviluppa la tolleranza e la capacità di adattarsi a nuove situazioni e persone. Il gruppo socialmente omogeneo deve quindi essere considerato solo come una tappa nel processo educativo. L'ultimo fine deve essere quello di sviluppare nei membri di tali gruppi la capacità di lavorare con persone diverse da loro stessi. Per questa ragione, bisognerebbe di tanto in tanto introdurre nel gruppo omogeneo, dopo che questo ha cominciato a funzionare, dei nuovi membri.

Il *gruppo a molteplici attività* è un altro tipo di gruppo volontario. Esso si distingue dal gruppo socialmente omogeneo per il fatto che l'interesse che lega i membri fra loro è un certo tipo di attività o un insieme di attività. Il gruppo socialmente omo-

geneo è tenuto insieme dal fatto di essere formato di persone dello stesso tipo. Ciò che invece tiene unito il gruppo di attività è l'interesse comune per una determinata attività. I gruppi di questo tipo si riuniscono principalmente per svolgere attività individuali non formali o programmi di piccoli gruppi. Ogni membro persegue un suo proprio interesse, ma serve al tempo stesso da stimolo a tutti gli altri componenti del gruppo. In stadi più avanzati della vita di un tale gruppo, si potranno sviluppare delle attività in comune e dei progetti a cui prenderanno parte tutti i membri, ma forse il periodo socialmente più importante è quello precedente, quando cioè si esercita quella impercettibile influenza di ciascuno su tutti gli altri. Il programma di attività di un gruppo di questo tipo comprende un minimo di formalità e di discussione. La parte verbale del rapporto fra i membri ha origine lentamente, e non è che un saltuario accompagnamento delle altre attività. I membri comunicano fra di loro quando sorge la necessità di dare dei suggerimenti, di criticare, di lavorare insieme o di aiutarsi a vicenda. Da questi contatti di lavoro si formano lentamente delle amicizie che i membri conservano poi anche al di fuori del gruppo. Essi finiscono col vedersi a casa, a scuola, o in altri posti quando hanno tempo, anche se allorchè per la prima volta sono entrati nel gruppo o nella classe non si conoscevano affatto.

Si può subito vedere come questo tipo di gruppo risponda a tutti e quattro i requisiti di una buona educazione di gruppo. Il bisogno di stabilire dei rapporti con gli altri e le esigenze di affetto sono soddisfatti attraverso i contatti con il leader e con gli altri membri; l'io trova soddisfazione perchè è accettato nel gruppo e perchè il proprio lavoro è apprezzato; gli impulsi creativi sono appagati e le tendenze collettive (sociali) trovano espressione. Per rispondere a queste esigenze va però ideato tutto un nuovo tipo di riunioni e di procedimenti, diversi da quelli normalmente in uso nelle scuole. Vengono fornite, in questa sede, occasioni per realizzare attività interessanti e stimolanti e vi regna un'atmosfera completamente anti-formale e amichevole. I materiali devono naturalmente rispondere alle necessità ed agli interessi dei membri e sono scelti tenendo conto di essi.

Un altro tipo di gruppo volontario che spesso si trova nell'educazione non formale è il *gruppo che ha un particolare interesse*,

o « hobby club ». I membri di un tale gruppo sono uniti da un interesse comune. L'attività diviene qui il maggiore o il solo incentivo per raggiungere le finalità del gruppo. I membri in questo caso possiedono un *interesse omogeneo*. L'interesse può essere per l'arte, per la musica, per il lavoro di laboratorio o le arti drammatiche. In un hobby club, l'interazione delle personalità è minima. Il motivo principale, qui, è di impegnarsi in una soddisfacente occupazione o di apprendere delle tecniche. Il valore di tali occupazioni derivanti da un particolare interesse è immenso per l'educazione del carattere, soprattutto perchè esse procurano la soddisfazione che sempre accompagna un lavoro creativo, ed abitano i partecipanti ad impiegare creativamente il loro tempo libero.

L'ultimo dei gruppi volontari da prendere qui in considerazione è il *gruppo terapeutico*. Questo tipo di gruppo richiede un alto grado di abilità e di intuizione da parte del leader. Il suo scopo è di ridurre la tensione mentale nei ragazzi o nei giovani disturbati venendo incontro alle loro esigenze psicologiche su di una base individuale. Nel corso delle mie esperienze in questo campo ho osservato che in genere questo tipo di gruppo è simile a quello ad attività molteplici. Il materiale e gli strumenti sono gli stessi, e così pure la libertà di usarli come si vuole. Vi è tuttavia in questo gruppo una maggiore libertà d'azione. Materiali, situazioni e rapporti tra i membri possono essere distruttivi come costruttivi. Essi possono rompere, distruggere e lottare fra di loro. Il fine ultimo, in questo lavoro, non è quello di insegnare ai membri il comportamento sociale, ma piuttosto di eliminare gli impulsi interni a compiere atti ostili e distruttivi. Il piano generale, nel condurre un gruppo terapeutico, è di simulare, più che sia possibile, dei rapporti familiari tra i membri, come figli, e l'assistente sociale come sostituto dei genitori. Anche la tecnica è simile a quella adoperata nel gruppo ad attività molteplici, ma lo scopo, in questo caso, è piuttosto quello di scaricare la carica emotiva che di raggiungere dei risultati esterni.

L'obbiettivo, insomma, è il recupero da una grave tensione emotiva. Questo tipo di lavoro di gruppo rientra nel settore della psichiatria, e quindi lo menzioniamo qui soltanto brevemente soprattutto al fine di rendere la trattazione più completa.

Gli assistenti sociali di gruppo più illuminati trovano che la maggior parte dei gruppi passano nella loro esistenza attraverso molti stadi che corrispondono, del tutto o in parte, ai quattro tipi di gruppi descritti, e che essi si servono di tecniche e programmi confacenti alle loro mutevoli esigenze. Così fra i membri di un gruppo socialmente omogeneo, si possono sviluppare gruppi con interessi diversi: un interesse comune può poi avvicinare qualcuno dei membri e far sì che si uniscano per svolgere una data attività. Un buon leader si proporrà di trasformare un ordinario club sociale in un gruppo di attività, o che svolga, almeno in particolari occasioni, delle attività, stimolando la espressione creativa e la partecipazione sociale dei membri. Egli cercherà di mantenersi costantemente sensibile ai problemi che possono mettere in difficoltà ogni membro del suo gruppo, e si sforzerà di guidarli verso una sana soluzione della tensione psicologica.