

Autogenic Training and Professional Pedagogy (Training Autogeno e Pedagogia Professionale)

Franco Blezza¹

²doi:10.23756/sp.v5i2.393



Abstract

Autogenic Training (das Autogenes Training) is a procedure that has been proposed by J. H. Schultz in 1932, originally with the purpose of relaxation, but which over the decades extended its role and its applications for the most varied of enhancing human personal resources. His teaching is practiced by different professionals. In this paper we discuss the contribution of social and professional pedagogy in this context and the corresponding practice, considering the methodology, didactics, the conception of the helping and assistance relationship to the person and the contribution non therapeutic to health. Even the linguistic problems in the translation from German to Italian language require attention. In the AT the professional pedagogist, apical professional in educational problems find its field of scope and exercise which has many original and very interesting features.

Keywords: Autogenes Training, professional pedagogy, helping relationship, health, didactics

Sunto

Il Training Autogeno (das Autogenes Training) è una tecnica che è stata proposta da J. H. Schultz nel 1932, in origine con fini di rilassamento, ma che ha esteso nei decenni il suo dominio e le sue applicazioni ai fini più svariati di valorizzazione delle risorse umane personali. Il suo insegnamento è praticato da professionisti diversi. In questo saggio si discute dell'apporto della pedagogia sociale e professionale a questa tecnica e all'esercizio professionale corrispondente, con riguardo alla metodologia, alla didattica, alla concezione della relazione d'aiuto alla persona e del contributo non terapeutico alla salute. Anche i problemi linguistici nella traduzione dalla lingua tedesca alla lingua italiana richiedono attenzione. Nel TA il pedagogista come professionista apicale dei problemi educativi trova un

¹ DEA, Università "G. d'Annunzio", Chieti – Pescara, Italy; franco.blezza@unich.it.

² ©Franco Blezza. Received: 06-10-2017. Accepted: 27-12-2017. Published: 31-12-2017.

campo di applicazione e di esercizio che presenta molti aspetti originali e di grande interesse.

Parole Chiave: Training autogeno, pedagogia professionale, relazione d'aiuto, salute, didattica

1 Il Training Autogeno di base e la sua articolabilità

Non di rado, il TA viene presentato come una procedura rigida, univoca e immutabile; ma le cose non stanno così neppure nella sua versione di base.

Questa si articola, come noto, in sei *esercizi*: i due *basilari* da ripetersi all'inizio e alla fine partendo dalle braccia e dalle gambe:

- esercizio della *pesantezza*: uno stato di rilassamento dei muscoli,
- esercizio del *calore*: un aumento del flusso sanguigno alle estremità: e i quattro *complementari*:
- esercizio del *respiro*,
- esercizio del *cuore*,
- esercizio del *plesso solare*,
- esercizio della *fronte fresca*.

Già in questa sequenza si è fissata una modifica della proposta originaria di Schultz, che prevedeva l'ordine inverso tra gli esercizi del plesso solare e del cuore. Ma non mancano autori, scuole e professionisti che introducono ulteriori variazioni dell'ordine, oppure omissioni di una fase, a volte anche ritoccando la denominazione della tecnica.

Sono poi possibili, ad esempio, *esercizi respiratori* all'inizio ed anche alla fine.

Ma soprattutto, all'inizio e alla fine va asserita, pensata od ascoltata più volte dal soggetto una *formula proposizionale*, *die Formel*, che orienta l'intera tecnica a finalità specifiche del soggetto utente. In origine e presso Schultz, essa era “*(ich bin) ganz ruhig*”, il che consente di definire il Training Autogeno proprio come *tecnica di rilassamento*, in questa prima istanza. È possibile ripetere prima il solo aggettivo *ruhig* e poi facendo precedere l'accrescitivo *ganz*.

Già qui nascono i primi problemi, problemi linguistici di traduzione che costituiscono un campo di applicazione pedagogico: voler tradurre la formula in lingua italiana mantenendone l'efficacia espressiva sia come stringatezza del brevissimo trisillabo, che anche la vaga sonorità metrica che fa pensare ad un palinbaccheo greco. Lo si capisce bene se si considera che la formula che viene impiegata comunemente a questo fine in lingua italiana è “*(io sono) completamente calmo*”, con tendenza a ripetere sempre il soggetto e il verbo. Qualcuno aggiunge “*e sicuro di me*” od altro ancora, che già dà l'idea di un orientamento sensibilmente diverso della tecnica.

Se ci limitiamo alla dimensione del rilassamento, abbiamo quindi dei distinguo da operare. Ma le cose non si fermano qui.

In effetti, c'è tutta una varietà di esercizio professionale e di repertorio che consiste nell'insegnare la stessa tecnica del TA con una formula proposizionale diversa, adattata alle particolari esigenze del soggetto. Fissiamo fin da qui la nostra attenzione su questo punto: ci ritorneremo a proposito del ruolo della Pedagogia e della Didattica.

2 Il nesso metodologico tra la pedagogia e il Training Autogeno

Vi è, poi, una metodologia largamente comune che fonda un ulteriore ordine di discorso sulla dimensione pedagogica del TA; ed è appena il caso di ricordare che proprio nella metodologia i Pedagogisti hanno un componente essenziale della loro formazione e della loro stessa professionalità.

Cominciamo considerando che, a partire da Schultz, si impiegano dei particolari protocolli osservazionali nell'ambito del TA costituiscono una concretizzazione molto significativa di quella visione di scientificità che è comune alla Pedagogia, alla Medicina Chirurgia e alla Materia psicologica. Vediamo, come ottimo esempio, quello proposto da Claudio Widmann 3:

Ora Data	Posizione	Sensazioni psichiche (interiori)	Percezioni somatiche (fisiche)	Difficoltà	Inconvenienti	Osservazioni
...
.....
.....
.....
.....

Altre versioni di schemi di rilevamento, largamente analoghe. Fanno invece riferimento a “*vissuti somatici*” e “*vissuti psichici*”. Il termine “*vissuto*” (Erlebnis) richiede probabilmente una mediazione maggiore, oltre ad essere tipicamente d'impiego proprio dello Psicologo e del Medico specialista. Il Format e le idee che vi presiedono sono impiegabili anche nell'esercizio professionale del Pedagogista, come interlocuzione pedagogica⁴ o come dialogo in relazione d'aiuto.

Si tratta di quella metodologia casistica e clinica, situazionale, nel senso di un modo di pensare e di operare che sia attento alla logica della situazione, e che

³ *Vademecum di Training Autogeno* (La Bancarella, Schio-VI 1980), pag. 56.

⁴ F. Blezza *La pedagogia sociale* (Liguori, Napoli 2010), *Che cos'è la Pedagogia professionale – L'arte dell'aiuto pedagogico* (Gr. Ed. L'Espresso, Roma 2015)

dai casi particolari proceda verso i casi generali per *abduzione* (o *retroduzione*), riconoscendo attraverso sintomi ed evidenze dei casi particolari studiati i tratti che lo riconducono al caso generale studiato e noto al professionista.

Il concetto di “abduzione” si deve a Charles S. Peirce (1839-1914), uno dei padri del *Pragmatismo* “classico”, il logico del gruppo. Tra questi vi era anche il medico e psicologo William James (1842-1910), mentre la parte più strettamente pedagogica si deve a John Dewey (1859-1952) e alla sua scuola, e prende più propriamente il nome particolare di *Strumentalismo*.

Il Pragmatismo-Strumentalismo ha informato di sé gran parte del potente rinnovamento occorso nell’educazione occidentale e nella scuola nei primi decenni del secolo XX, costituendo tra l’altro la base dottrinale per l’Attivismo Pedagogico (cosiddetto “storico”), il Movimento delle Scuole Nuove, l’Educazione progressiva. In Italia è stato conosciuto dal grande pubblico e ha potuto esercitare una sua influenza solo nel secondo dopoguerra.

Oggi, le sue grandi linee sono riprese come *Neopragmatismo filosofico e pedagogico*, e costituisce il riferimento più saldo per la professione di pedagogista, come lo è stato per le riforme della scuola italiana a partire dai primi anni ‘70. La ripresa di alcune di queste grandi linee è avvenuta sotto la spinta di un’altra corrente di pensiero filosofico, nata e cresciuta in Europa, vale a dire il Razionalismo Critico, o Falsificazionismo, di Karl R. Popper (1902-1994).

Dobbiamo al suo massimo esponente in Italia, Dario Antiseri, negli anni ‘70-’80, sia le applicazioni alla didattica scolastica ⁵ sia quelle alla clinica medica ⁶. La sintesi è nel fondamentale volume *Teoria unificata del metodo* ⁷.

Ma vi è un altro aspetto che accomuna metodologicamente la Pedagogia e la Medicina riguardo al TA e a gran parte delle psicoterapie: ed è l’impiego professionale della parola per conseguire nel destinatario quelle

⁵ Si vedano in particolare, per i tipi dell’Armando di Roma, *I fondamenti epistemologici del lavoro interdisciplinare* (1971), *Epistemologia contemporanea e didattica della storia* (1974) e *Epistemologia e didattica delle scienze* (1977); i due volumetti della SEI di Torino che hanno aperto la collana “*Quaderni di Scuola Viva*” da lui stesso promossa, *Introduzione alla metodologia della ricerca* (1986) e *Didattica della storia* (1986, con Lucia Mason); ed in particolare *Teoria e pratica della ricerca nella scuola di base* (La Scuola, Brescia 1985).

⁶ Vi sono state numerosi saggi pubblicati sulla letteratura medica. Ne segnaliamo due, apparsi su “*Medicina nei secoli*” (vol. XV, n. 2, maggio agosto 1978, pag. 209-253) e su “*Romagna medica*” (suppl. vol. XXXIV, fascicolo V, 1982, pag. 31-50).

⁷ Liviana, Padova 1981; nuova edizione UTET Università, Torino 2001. Qui egli argomenta come il medesimo metodo delle Scienze Naturali (capitolo I) sia applicabile alla Diagnosi Clinica (capitolo II), come anche alle Scienze Sociali e alla Storiografia (capitolo V), all’Ermeneutica (capitolo III), alla critica testuale e alla teoria della traduzione (capitolo IV ed appendice).

modificazioni osservabili che sono specifiche delle finalità professionali rispettivamente perseguite. Come scrive Schultz, “*La psicoterapia lavora con «mezzi psichici», ma, nella maggioranza dei casi, lo psichico diventa efficace, o per lo meno riconoscibile a livello di efficacia, attraverso la trasmissione linguistica, attraverso la parola. Per lunghissimi tratti della comunicazione linguistica tra paziente e medico, troviamo che sono collegati dalla comunicazione verbale sia situazioni di insegnamento, aiuto, cambiamento, esercizio, addestramento, consulenza e conduzione psichica, sia lavori che avviano a situazioni suggestive o concentrative, e, infine, anche quei lavori che conducono nel profondo «dell'inconscio». Il medico moderno sa che il discorso, quando «va al cuore», porta con sé commutazioni organiche (organismische Umstellung) evidentissime*”⁸.

Tutto questo vale anche per il Pedagogista, con la sola necessaria esclusione dell'aspetto terapeutico.

È opinione di Viktor Frankl (1905-1987), il propositore della “logoanalisi” cioè della ricerca di senso della vita (*Lebenssinn*) in funzione d'aiuto come anche in funzione terapeutica, con gli strumenti della “dereflessione” e della “intenzione paradossa”, che tutta la Psicanalisi e tutta la Psicoterapia della parola siano discendenti legittime del dialogo socratico; da quello stesso dialogo discende l'interlocazione pedagogica e l'esercizio professionale specifico del Pedagogista.

Tutto un discorso, anch'esso di pertinenza metodologica, va fatto circa l'ambito più proprio della Didattica. Esso ricomprende la gran parte delle attività scolastiche e tutto ciò che va sotto la dizione ampia e comprensiva di “formazione professionale”. Ma vi rientrano anche attività molto differenti, come quella del Pedagogista nel consultorio familiare, o nell'educazione sanitaria e nella medicina preventiva, o dell'educazione penitenziaria, od anche di chi insegna il Training Autogeno o qualche altra tecnica in via non terapeutica, o non necessariamente tale.

Ricordiamo che proprio Iohannes Heinrich Schultz scrisse *Übungsheft für das autogene Training*⁹, cioè propriamente un “quaderno d'esercizi”.

Un'attenzione all'insegnamento può, semmai, consentire due obiettivi fondamentali di importanza evidente: di recuperare quella gran parte della professionalità pedagogica che si è sviluppata nell'ambito scolastico, o in ambiti ravvicinabili ad esso, negli ultimi due o tre secoli; ed altresì, di riscontrare il convincimento che l'azione del Pedagogista, anche come Didatta e di chiunque insegni, non può essere tenuto, e non è necessario che sia tenuto, sul piano puramente operativo.

⁸ *Bionome Psychotherapie – Ein Grundsätzlicher Versuch* (George Thieme, Stuttgart 1951). Ed. it. A cura di Walter Orrù e Miranda Ottobre Gastaldo (Masson, Milano 2001), pag. 21-22.

⁹ Thieme Verlag, München 1974.

Circa il primo obiettivo, notiamo come “*possiamo considerare rigorosamente ‘educazione’ qualunque forma di comunicazione interpersonale la quale concorra, o sia suscettibile di concorrere, al divenire continuo della storia e dell’evoluzione culturale come prerogative essenzialmente umane*”¹⁰, il che comprende l’insegnamento come caso particolare di evidente rilevanza. E questo ci rimanda direttamente all’impiego che lo stesso Schultz fa del termine *Schulung* (che indica più l’istruzione, la formazione, che non l’allenamento o l’addestramento, da Schule), che egli stesso riferisce allo *Autogenes Training* e che non è sovrapponibile né all’anglicismo *Training* né alla verbalizzazione tedesca di quel termine *Trainieren*.

Semmai, va osservato che non si deve trattare di una trasmissione pura e meccanica, ma di un atto promozionale nei confronti dei discenti e della società intera. Come “*in una comunità scolastica*” anche nella famiglia “*si attua non solo la trasmissione della cultura, ma anche il continuo e autonomo processo di elaborazione di essa, in stretto rapporto con la società*”¹¹ per una evoluzione integrale della persona e nel rispetto dei valori dei quali questi è latore.

E circa il secondo, notiamo come non siano e non siano mai state operazionali senza residui né l’esercizio della professione del Medico Chirurgo, né quello della professione dell’Insegnante: ed anzi, sarebbe un errore ridurvele. E pure, entrambi si esprimono così secondo legge e deontologia, e *nach bestem Wissen und Gewissen*. Gli insegnanti hanno sempre rilasciato, e continueranno a rilasciare, titoli aventi valore legale pieno e senza alcuna appellabilità di merito e di sostanza, in sede di valutazione “sommativa” al termine di ogni classe e di ogni ciclo di studi dai sei anni d’età in poi e fino all’Università ed oltre, senza la necessità di una validazione operativa. Il fatto che si siano integrati alla valutazione dell’insegnante strumenti docimologicamente avanzati, tra i quali quelli che rientrano nella dizione comprensiva quanto equivoca di “prove oggettive”, vari strumenti sociometrici, o protocolli osservazionali di comportamento, non ha mai neppure intaccato tale prerogativa - responsabilità professionale del docente; un po’ come per il Medico l’impiego di esami di laboratorio o strumentali, tutti operazionalizzati, non ha mai tolto, né mai toglierà, la funzione centrale del Medico come uomo. Un Computer che faccia le diagnosi e prescriva le terapie, o che valuti gli alunni in senso sommativo e d’uscita promovendo o riprovando, non è proponibile né pensabile da chi conosca l’una o l’altra materia. Il che vale anche per altre professioni, dal Magistrato all’Architetto, ed anche per il Pedagogista,

¹⁰ *Educazione XXI secolo*, Pellegrini, Cosenza 2007, pag. 137.

¹¹ Art. 2 della legge-delega n. 477 del 30/7/73.

Insomma, esattamente come esiste il cosiddetto “occhio clinico”¹², esiste, ed ha pieno valore legale, quello che potremmo chiamare “occhio didattico”, che entra in gioco in sede di interrogazioni, scrutini, esami e rilascio di titoli aventi pieno valore legale: un tale “occhio” ha un valore ancora più forte di quello “clinico”, anche sul piano legale, perché esso non prevede quei possibili Feedback che sono invece inscindibilmente connessi all’esercizio dell’arte medica nella somministrazione di terapie conseguenti alla diagnosi e alla prognosi. L’operazionalità è certo importante, ma non esaurisce la scientificità, e non è condizione necessaria di quella trasferibilità intersoggettiva che alla scienza si richiede. Neppure nella fattispecie, del TA.

Operazionali possono essere considerate, volendo, le *Übungen* (esercizi, pratiche, compiti, allenamenti, esercitazioni), ma non necessariamente il controllo delle stesse mediante esiti le cui rilevazioni sono largamente demandate all’“occhio clinico” del Medico o di altro docente del TA. che è anche, per quanto osservato, “occhio didattico”, e all’autovalutazione dello stesso soggetto. Si può discutere sull’applicabilità anche in questo caso dell’“occhio” di qualche altra professionalità. L’autovalutazione dello stesso soggetto che pratica il Training Autogeno, d’altra parte, non esclude il riferimento al professionista, ma lo interiorizza (dal punto di vista psicologico) e lo fa proprio (consciamente, dal punto di vista pedagogico) dell’interlocutore.

Un altro ordine di strumenti concettuali didattici impiegabili nel contesto del Training Autogeno può ravvisarsi in quello che lo stesso Schultz delinea scandendo “*in cinque gruppi fondamentali [...] l’intera psicoterapia*”¹³, e che giocano un ruolo nella sua teorizzazione, quando si riferisce alla dimensione didattica del Training e che sono l’allenamento, l’esercitarsi, come un seguito dell’azione del didatta sul discente in cui si vede bene come la prassi non venga compiuta dal primo sul secondo ma venga invece compiuta dal secondo su sé stesso: “*i procedimenti che sono in stretto rapporto coi metodi psicologici puri,*

¹² Che non è né un’entità metafisica o idealistica, né un puro registratore di presunti “fatti puri”: sono questioni centrali nell’Epistemologia Novecentesca, attenta alla critica al Positivismo e al Neo-positivismo logico, in particolare nel Razionalismo Critico, o Falsificazionismo. Ottime trattazioni in tal senso, riferite ed anche contestualizzate alla realtà italiana e alle relative tradizioni, si trovano nell’Antiseri sopra citato, il quale rimanda anche all’insegnamento di Augusto Murri e, più in generale, a quell’italo-positivismo che fu meno estremista negli assunti dottrinali, e più attento alle varie applicatività, nei campi medico e clinico, giuridico, storiografico, antropologico, pedagogico e didattico, e via elencando. Su questo si vedano, innanzitutto, la Parte Sesta “*Il Positivismo*” e all’interno di questa la divisione 6 “*Il Positivismo in Italia*” nel volume 3 del fondamentale *Il pensiero occidentale dalle origini ad oggi* (La Scuola, Brescia 1983, e numerose successive riedizioni ed edizioni in altre lingue), pag. 225-248 e 259-268; e soprattutto la Parte Tredicesima “*Lo sviluppo della scienza e le teorie epistemologiche nel secolo XX*” (ivi, pag. 705-777), con particolare riguardo al Capitolo trentasettesimo su “*Il Razionalismo critico di Karl R. Popper*” (ibidem, pag. 741-756). Al termine vi è un’ampia bibliografia alla quale rimandiamo senz’altro.

¹³ *Bionome Psychotherapie*, ed. it. cit., pag. 20.

quindi l'esercitarsi (Üben) a singoli compimenti (Vollzug) e l'addestramento (Schulung) psico-fisico dell'uomo globale." ¹⁴. Essenziale, da un punto di vista che speriamo non sia solo il nostro, è che il conseguimento di simili *Vollzugen*, o *Vollziehungen*, non sia frutto di *Zwang*, come nella comune parola composta *Vollzugszwang* ¹⁵.

3 La pedagogia e il pedagogo nella cultura sanitaria e nel relativo esercizio professionale

Il Pedagogo ha un suo ruolo nella Sanità, nell'ambito del quale vi può essere la docenza del TA: I primi Pedagogisti nel servizio sanitario sono apparsi in Italia una trentina d'anni fa, Poi, il processo ha subito tutta una serie di impedimenti, ma l'incontro tra due scienze che hanno gli stessi 2500 anni di storia è una necessità che prima o poi imporrà scelte coerenti.

L'esercizio pedagogico impiega la parola come larghi settori della Psicoterapia e larghi settori della prassi medica, e questo può suscitare malintesi ed equivoci. Ma vi sono almeno due discrimini assoluti.

Il primo discrimine sta nel fatto che *il Pedagogo non è un terapeuta*, il che è un fatto intrinseco del suo essere professionista dell'educazione, e dell'educazione come la si intende oggi e da tempo: il che esclude una verità (una "fisiologia", o "legalità") di riferimento interna, per un riferimento esterno e, di conseguenza, ascrivibile ad altre e diverse figure professionali.

Non vi sono, invece, obiezioni di principio a che egli impieghi strumenti concettuali psicologici o medici (o sociologici, filosofici, giuridici, ...). Il carattere composito della sua cultura, e la sua capacità di assumere da Input differenziati per volgere a fini educativi contributi essenziali di altri saperi altrimenti finalizzati, costituisce anzi uno dei punti di forza della Pedagogia. Invece, si deve escludere che egli possa comunque far ricorso a strumenti terapeutici, in particolare psicoterapeutici. E questo, prima che non per ragioni di principio e per ragioni giuridiche, che pur sussistono entrambe, perché il Pedagogo in quanto tale non ha la preparazione che gli consente di tener sotto controllo tutte le variabili, e tutti gli effetti collaterali, cui il ricorso a siffatti strumenti potrebbe dar luogo.

Ciò significa quindi che, allo stato, non sembra aprirsi alcuna possibilità perché il Pedagogo acceda a quelle applicazioni del TA che si propongano scopi specificamente terapeutici, in particolare quelle del TA superiore.

Ciò significa, altresì, che le controindicazioni non le può certo diagnosticare il Pedagogo, anche se è bene che abbia una cultura tale da consentirgli di ipotizzare una possibile loro presenza e, quindi, di

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ Schultz ne parla, ad esempio, *nell'op. cit.*, pag. 105.

reindirizzare l'allievo - interlocutore ad uno specialista per i controlli che si rendessero eventualmente necessari. Egli, se lavora da non terapeuta nel TA, deve conoscere bene le controindicazioni per l'applicazione del metodo (ad esempio pericolo d'infarto, problemi legati al diabete, soggetti paranoici, ecc.); e deve saper valutare fin dove può arrivare la sua propria competenza, e quando invece sia il caso di attivare altro professionista. Se ha dei dubbi sarà indicato che chieda aiuto ad un Medico, dovendo comunque essere sempre in grado di riconoscere ciò che *non* è di sua competenza.

Tutto ciò, invece, non impedisce che il pedagogo parli, propriamente, di *anamnesi*, in particolare che si prefiguri una vera e propria *anamnesi pedagogica e culturale*. Questa può giocare un ruolo importante nei preliminari dell'insegnamento del TA, in quanto può mettere in luce le potenzialità di autodisciplina, di organizzazione di sé stessi, di controllo dei propri tempi, di attenzione e cura di sé. E via elencando.

È altresì possibile parlare di *diagnosi pedagogica*, nel senso etimologico che è comune anche alla *diagnosi medica*: un *conoscere attraverso*. Come scriveva Piero Crispiani, essa costituisce una “*conoscenza approfondita, empirica ed ermeneutica, di singoli soggetti o singole situazioni, colti nel loro senso, oltre le apparenze e nella loro interezza.*”¹⁶

Il secondo discrimine discende dal fatto che *il pedagogo non si occupa di inconscio*. Quella che egli pratica è una forma particolare di *relazione d'aiuto*, nello stesso senso in cui gli Psico-sociologi come Georges Lapassade (1924-2008) introdussero la locuzione negli anni '60: tale locuzione è stata poi assunta, separatamente e nello specifico di ciascuno, dagli Assistenti sociali, dai Pedagogisti e dagli stessi Psicologi. Sono più recenti le proposte di impiegare tale strumento concettuale anche nell'insegnamento scolastico. Tale relazione d'aiuto si esercita, dialogicamente, come comunicazione culturale.

Tutto l'esercizio professionale del Pedagogo si svolge sul conscio: può essere un conscio sottinteso, non discusso, mai criticato, e magari mai fatto oggetto di analisi alcuna, perché dato per scontato, ovvio, tacitamente ammesso ed accettato, non necessitante di alcuna attenzione né richiedente nulla del genere. Questo succede, e all'esperienza dello scrivente succede spesso. Ma alle soglie dell'inconscio egli deve necessariamente fermarsi, e semmai reindirizzare l'interlocutore ad altro professionista a ciò qualificato, cercando di preparare la strada, di presentare bene il nuovo rapporto professionale, eventualmente anche di rimuovere quegli ostacoli che vi fossero, ad esempio di carattere culturale, quando l'accesso a terapie neurologiche e psichiatriche venisse ritenuto disonorevole o da evitarsi, oppure quando in un train de vie con scarsa cura per

¹⁶ *Pedagogia Clinica – La pedagogia sul campo, tra scienza e professione* (ed. Junior, Bergamo 2001), pag. 220. Seguono le definizioni di alcuni casi particolari di diagnosi pedagogica: la diagnosi *declaratoria, differenziale, educativa, evolutiva, funzionale, speciale*.

sé stessi una adeguata, regolare e cadenzata frequentazione di un terapeuta non trova posto.

Sono questi i casi nei quali meglio risalta la professionalità del Pedagogista come un didatta. Sono anche quelli nei quali si può ipotizzare una significativa modificazione del Setting, da quello dell'interlocuzione cioè su posizioni anche formalmente paritarie, a quello del docente - professore di là di una scrivania - cattedra o simile ¹⁷.

4 Lo specifico del Pedagogista nel Training Autogeno

Tutto ciò premesso, vediamo lo specifico di ciò che il Pedagogista può essere chiamato ad apportare della propria cultura e della propria professionalità nel campo sanitario per quanto riguarda il TA.

Tutto l'insegnamento del TA è Didattica. E, come lo stesso Schultz più volte accenna, il Medico in una prospettiva di psicoterapia bionomica *agisce pedagogicamente*: con riferimento, cioè, alla *Pädagogik*, e non direttamente alla *Erziehung*, e neppure ad un *Unterricht*. Vale a dire che agisce da professionista dell'educazione del massimo grado, presupponendo anche una ben precisa teoria pedagogica che non è elaborata da lui ma che egli mutua, e da questa trae un componente essenziale per l'esercizio.

Il TA, in sé, può essere considerato uno strumento concettuale ed operativo della Pedagogia *sociale*, e lo è della Pedagogia *professionale*.

Il suo impiego per finalità pedagogiche richiede l'inquadramento in un contesto più ampio; è quello che si fa per tutti gli Input che la Pedagogia trae dalle cosiddette "scienze dell'educazione", configurandosi come un meta-discorso che assume, riprocesa e rivolge a fini suoi propri, cioè di educazione (*Erziehung*), quanto viene elaborato con finalità differenti (ad esempio teoretiche, cognitive, oppure terapeutiche, o giuridiche, o tecniche, e via elencando) ¹⁸. Il che costituisce il reciproco di quella mutuazione dalla *Pädagogik* da parte del Medico che ha teorizzato Schultz, come testé ricordato.

Tutto ciò può consentire di appurare come il Pedagogista, con la propria storia (coeva a quella della Medicina Chirurgia, si è detto, e molto diversa) e

¹⁷ Il discorso circa lo specifico dell'esercizio professionale pedagogico sarebbe lungo. Rimandiamo a titolo di esempio a *La pedagogia sociale*, ed a *Che cos'è la pedagogia professionale*, opere citate.

¹⁸ Si tratta dell'insegnamento fondamentale di Aldo Visalberghi (1919-2007), compendiato in quel saggio *Pedagogia e scienze dell'educazione* (Mondadori, Milano 1978 più volte rieditato fino agli anni '90) sul quale si sono formate generazioni di pedagogisti, didatti, insegnanti e professionisti del settore.

con la sua professionalità (metodologicamente ricca di analogie, ma anch'essa diversa), abbia qualche cosa di specifico da dire sul TA.

5 La formula proposizionale

Claudio Widmann espone tra l'altro una serie di controindicazioni relative ad una o più formule proposizionali, che portano alla necessità di apportare delle modifiche ¹⁹: se si osserva, si tratta di controindicazioni tutte di ordine medico, sulle quali il Pedagogista non può avere altra voce in capitolo che non sia quella di recepire dal Medico la diagnosi e le prescrizioni, ivi compresa la messa in atto di quegli *accorgimenti particolari*, che consentono comunque di praticare il TA.

Un campo che integra l'interesse specificamente pedagogico potrebbe essere costituito dallo studio della formula proposizionale della calma, senza volerne escludere aprioristicamente una modificazione. Non sfugge che questo costituisce un problema di fondo e un motivo d'aggregazione tra professionisti. Lo poniamo come problema, ricordando che la condizione necessaria di praticabilità di qualsiasi intervento pedagogico, la quale deve essere presente nell'interlocutore come nel professionista, è costituita dalla cosiddetta "apertura", termine tecnico della Pedagogia professionale che designa "*la disponibilità piena e senza riserve a cambiare, a divenire e al divenire evolutivo; a rimettersi sempre in discussione come idee di fondo e come progetto di vita, a ripensare le proprie scelte, specie quelle fondamentali; a rimettere in discussione anche le cose considerate e prese come le più fisse, a cominciare da sé stesso; un convincimento profondo del valore del pluralismo e della divergenza. Di fronte ad un interlocutore che, in un modo o nell'altro, si rifiutasse di aprirsi per parti rilevanti del dialogo, il Pedagogista in linea di principio non potrebbe far nulla: in pratica, qualche cosa può fare per via indiretta, o come ricerca di spiragli d'apertura là dove sembri non esservene.*" ²⁰

Lo studio della formula proposizionale può essere visto come un problema tipicamente pedagogico. Non si tratta, è chiaro, di alterare nella sostanza quanto aveva pensato Schultz, ma di renderlo meglio funzionale al contesto cambiato, che è innanzitutto linguisticamente differente, e di pensare attentamente se possono esservi differenze ulteriori anche considerati i tempi e la casistica nei quali Schultz stesso ha operato. Del resto, è acquisita l'esistenza di formule particolari per problemi specifici.

¹⁹ Claudio Widmann, *Manuale di Training Autogeno* (Piovan editore, Abano Terme – PD 1980), pag. 12-14 e sgg.

²⁰ *La pedagogia professionale – Che cos'è, di che cosa si occupa, quali strumenti impiega* (Liguori, Napoli 2010, pag. 98).

La stessa traduzione, come ben noto, costituisce un problema tutt'altro che banale: si rifletta anche solo sull'evidenza secondo la quale, in lingua italiana, “*com-ple-ta-men-te*” è una parola lunga, di tredici lettere e soprattutto di cinque sillabe, che ben scandita attira su di sé l'attenzione almeno quantitativa prioritaria su tutta la formula. Viceversa, in lingua tedesca, “*ganz*” è monosillabo; ma anche, ad esempio, “*vollständig*” o “*völlig*” sono considerevolmente più brevi degli equivalenti italiani e, probabilmente sarebbero meglio equilibrate nella della formula considerata complessivamente. Quantitativamente risalta il bisillabo *ruhig*, cui *ganz* rende forma superlativa.

“*Io sono completamente calmo*” ha un significato preciso nell'economia interna del discorso propriamente medico. “*Io sono calmo*”, chiaramente, è già altra cosa. Come l'impersonale “*Ruhe!*”, cioè “*calma!*”.

Insomma, la formula proposizionale non va presupposta bensì raggiunta con un esercizio professionale specifico per il particolare allievo – interlocutore e la particolare problematica per la quale questi si è rivolto al professionista. Questo studio di formule proposizionali alternative è un atto professionale tipicamente pedagogico e didattico, specie se è tendente a volgere il TA a finalità che siano a loro volta d'ordine pedagogico. Ci arriviamo tra un attimo.

La prima grande occasione di notorietà di questa tecnica in Italia si è presentata nello Sport professionale ed agonistico, e in tutti quei casi gli atleti si registravano in cassetta la sequenza aprendo e chiudendo con una formula proposizionale studiata appositamente per le proprie finalità specifiche, e ripetuta le volte necessarie: concentrazione, rendimento, determinazione, proiezione verso la vittoria, ricorso a tutte le proprie risorse, e via elencando.

La tecnica, a questo punto e per un dominio enorme, non è più di semplice rilassamento se mai lo è stata. Quindi, anche se probabilmente conserva in ogni caso una parziale valenza in tal senso: diviene una tecnica propriamente pedagogica, educativa, da un certo punto in poi auto-educativa, previa l'individuazione della formula proposizionale più adatta ed efficace con riferimento alla persona e al problema di quella persona. Si può trattare, solo per portare alcuni esempi alla rinfusa, di migliore disposizione nei confronti dello studio o degli esami, di concentrazione ottimale nel perseguimento di qualche obiettivo rilevante, di concorso alla liberazione da stili di vita e dipendenze a rischio, di applicazione al lavoro, di abbattimento di alcuni ostacoli soggettivi, di massimizzazione dell'esercizio delle proprie potenzialità sessuali, di ottimizzazione nell'impiego delle proprie risorse, di posizione di problemi di autostima, di socializzazione, e via elencando a piacimento.

Sarebbe nient'altro che uno dei tanti casi particolari nei quali il Pedagogista recepisce Input provenienti da altri domini (non solo dal

dominio medico o psicologico, ma anche dai domini sociologico, giuridico, filosofico, morale, ...), e li riprocesa iuxta propria principia, volgendoli alle finalità sue proprie, cioè educative, che non sono proprie di nessuno degli altri campi menzionati.

La stessa posizione da assumersi per l'esercizio è tutto un problema da porre e da affrontarsi, là dove non vi siano scelte di necessità.

L'insegnamento della tecnica non è prerogativa di una sola professione, questo è di per sé scontato: la rideterminazione della formula proposizionale in termini adatti alla persona non è compito specificamente psicologico o medico-chirurgico, anzi presenta evidenti specificità in campo pedagogico professionale, oltre che didattico.

Il TA, in definitiva, costituisce un campo d'esercizio professionale specifico anche per i Pedagogisti per sue caratteristiche intrinseche.

La Didattica, e la stessa Pedagogia (clinica per certi versi, sperimentale per altri), ci offrono gli strumenti per valutare l'efficacia delle modificazioni, mediante il confronto valutazioni diagnostiche (d'ingresso) e sommative (di'uscita). Eventualmente, si possono ipotizzare confronti tra un gruppo sperimentale e un gruppo di controllo che invece mantiene la formula originaria.

Tutto un discorso andrebbe poi fatto circa le formulazioni dei sei esercizi in lingua italiana: solo per fare un esempio, quanti trovano immediatamente fruibile il riferimento al "plesso solare"? Questo ci porterebbe lontano ma sempre propriamente dentro il dominio della competenza professionale del Pedagogista.

6 Le motivazioni, e le conseguenze relative

Oltre a tutto quanto concerne la modificabilità della formula proposizionale e degli stessi esercizi, e la didattica professionalmente prestata, il pedagogo è chiamato al suo esercizio specifico là dove si ponga il problema del ruolo che può avere il Training Autogeno, come accesso ad esso e come suo impiego, nel progetto di vita di ciascuno, come sue funzionalità e, più in generale, come congruità umana.

Un primo discorso di questo livello riguarda le motivazioni: non solo e non tanto *perché un soggetto si accosti ad apprendere e a praticare il TA*, bensì e più propriamente *con quale carico di implicazioni nel proprio progetto di vita, e per il proprio progetto di vita, ciascun soggetto vi si accosti*.

Scrive molto opportunamente ancora Widmann: *"Ora mi ripeto la formula della calma: può darsi che effettivamente provi una sensazione di quiete: ben venga! Molto più probabilmente compariranno i vissuti più diversi e disparati. Va egualmente bene!, mi limito a registrarli, a prenderne mentalmente nota."*²¹

²¹ Id., *Vademecum di Training Autogeno*, citato, pag. 19-20.

Correttamente ascritto alla sfera della Psicologia (vissuto) quanto può mettersi in movimento interiore in corrispondenza della formula proposizionale della calma, rimane da chiedersi con quale bagaglio di aspettative, di motivazioni, ricercando che cosa, il soggetto si accosti a tale formula e più in generale al TA: e questo attiene alla sfera pedagogica. Che senso (*Sinn*) può avere la ricerca di quanto può dare il TA nella mia vita di relazione? Nei miei studi? Nel mio lavoro? Nella mia maturazione? Nella mia ricerca di vie nuove? In tutto ciò che ha per me valore nella mia vita?

E, d'altra parte, come interpreto, quale *Bedeutung* attribuisco, a ciò che dal TA via via mi deriva?

Quale *ερμηνεία* e quale *ερμήνευσις* applico al Training Autogeno nel mio progetto di vita?

Uno dei compiti cui la ricerca pedagogica è chiamata può, in definitiva, essere formulato come segue: *quali conseguenze comportamentali, rilevabili empiricamente e trasferibili inter-personalmente e inter-soggettivamente come in qualsiasi ricerca scientifica in senso stretto, ha l'esercizio del TA in soggetti con progetti di vita diversi?*

Si tratta, come è del tutto evidente, di una ricerca da condursi con metodo clinico, casistico-situazionale, solo molto parzialmente (e difficilmente) operazionalizzabile: vale a dire, con il metodo tipico dell'esercizio professionale del pedagogo.

Le motivazioni con le quali le persone vengono ad apprendere il TA sono tante e altrettanto differenti: ma non costituisce una tecnica ginnica, per cui è il didatta a decidere nel merito: ciò anche perché le differenze di motivazione comportano cambiamenti sostanziali, pur se i sintomi somatici dal lato strettamente medico (battito del cuore, sensazioni di caldo o di freddo in alcune parti del corpo, regolarità del ritmo respiratorio, ...) non cambiano. L'obiettivo del TA ha sullo sfondo il perseguimento dello stato di calma compiuta, anche previo il conseguimento di risultati di impegno e di auto-trasformazione secondo le esigenze del soggetto: conseguito il quale, a seconda del soggetto e delle sue motivazioni, la stessa realtà apparirà diversa, migliore, più accettabile o piacevole; e qui inizia il perseguimento ottimale dei fini specifici di ciascun soggetto. Insomma, i vari perché troveranno una risposta passando attraverso questo raggiungere naturalmente, attraverso il "lascio che accada", lo stato di calma o, probabilmente in maniera più rigorosa, di benessere.

7 La vita come Problemlösung e la ricerca continua

Un ulteriore ordine di compiti predicabili propriamente al Pedagogo nel suo specifico professionale riguarda la metodologia didattica "*per problemi*".

Essa ha il suo capostipite, almeno, negli anni '40 e nell'opera di George Polya (1887-1985), nel campo della Didattica della Matematica ²².

Ha fatto riferimento diretto sempre a questo dominio quella che, probabilmente, è stata la sperimentazione didattica più ampia, e meglio fondata, della metodologia per problemi che abbia avuto luogo nel nostro paese, e precisamente il “*Progetto Prodi - Matematica come scoperta*” che ha interessato tutte le classi medio-superiori, e in ordini di scuola diversi, fin dai primi anni '70 ²³. L'ispiratore ed infaticabile animatore, Giovanni Prodi, nato nel 1925 è mancato nel 2010. Poi, questa metodologia didattica si è estesa all'insegnamento delle varie materie scientifico-naturalistiche, e successivamente a quello delle scienze umane e sociali, più recentemente alla filosofia; mentre il metodo per l'insegnamento delle lingue cosiddette “moderne” che un tempo si chiamava “naturale”, ed oggi “situazionale”, può considerarsene una particolarizzazione.

Basta riflettere al TA in una prospettiva didattica (non scolastica) per rendersi conto di un campo di applicabilità enorme.

Ma il discorso è più generale, per il pedagogista che si consideri correttamente anche un metodologo. Vale il principio popperiano secondo il quale tutta la vita è risolvere problemi (*Alles Leben ist Problemlösen* ²⁴), che si

²² L'opera fondamentale, *How to solve it*, è del 1945 (ed. it.: *Come risolvere i problemi di matematica*, Feltrinelli, Milano 1967). Notevole è anche il *Mathematical Discovery* in 2 voll. del 1962 (ed. it.: *La scoperta matematica*, Feltrinelli, Milano 1970). Tra le sue opere in edizione italiana, vi è anche un *Metodi matematici per l'insegnamento delle scienze fisiche* (Zanichelli, Bologna 1979), che è importante (oltreché ovviamente nello specifico contesto di quella didattica disciplinare) anche per l'integrazione didattica tra la fisica ed appunto la matematica: un campo che è agevole da attivarsi, anche considerato l'alto numero di insegnanti di scuola secondaria che, in Italia, hanno le due materie nella stessa cattedra.

²³ Questo “Progetto” ha impegnato i Nuclei di Ricerca in Didattica della Matematica del C.N.R., e decine di insegnanti medio - superiori, a partire dagli anni '70. Lo scrivente ha avuto il beneficio di farne parte, come sperimentatore, negli ultimi anni della propria attività d'insegnante (aa. aa. 1980/81, 1981/82, 1982/83 ed uno scorcio del successivo). Come letteratura, questo “Progetto” si articolava, innanzitutto, nei tre libri di testo *Matematica come scoperta* (per il biennio delle scuole medie superiori, vol. 1 e 2; D'Anna, Messina-Firenze 1975-1977; e per il triennio, in collaborazione con Enrico Magenes, *Elementi di analisi matematica*, D'Anna, Messina 1982). Vi era poi una serie di guide (in particolare i due volumi scritti dai “nuclei” di *Guida al progetto d'insegnamento della matematica nelle scuole secondarie superiori proposto da G. Prodi* (D'Anna, Messina-Firenze 1977-1978, preceduti da stesure interlocutorie) e di quaderni supplementari su singole branche per i diversi ordini di scuola del grado medio superiore; nonché un notevole numero di “quaderni”, altre “guide” ecc. Materiale significativo in materia si trova ancora oggi in rete.

²⁴ È il titolo originale dell'ultima rilevante antologia di scritti di Popper (1994), sia sulle scienze della natura che sulle scienze della cultura che vanno dal 1958 fino al dicembre del 1993 (ed. it. *Tutta la vita è risolvere problemi – Scritti sulla conoscenza, la storia e la politica* a cura di Dario Antiseri: Rusconi, Milano 1996). Il grande filosofo viennese sarebbe mancato pochi mesi dopo, il 12 settembre 1994.

completa con il motto *unended is the Quest*, anch'esso dovuto a Karl R. Popper²⁵.

La visione della vita a-problematica la si comprende storicizzandola: essa era tipica dell'educazione dell'evo dello spirito borghese, un evo storico breve ma culturalmente e socialmente molto coerente e consistente, che è sorto con i Lumi, le rivoluzioni borghesi di fine '700 e in particolare con la rivoluzione industriale e tutte le trasformazioni sociali e relazionali connesse, ed è andato in crisi con la seconda metà del '900, una crisi che ormai vediamo in tutta chiarezza come irreversibile. Alcuni grandi geni hanno precorso la crisi del *Bürgergeist* e, in questo senso, J. H. Schultz sta per noi in parallelo con lo Erich Fromm (1900-1980) di *The Art of Loving* (1956)²⁶ e di altri scritti ancora precedenti. Era un corollario dell'educazione come omologazione a modelli prefissati, prefissati per l'educatore prima che non per l'educando, la quale doveva durare relativamente poco (una dozzina d'anni) nel cosiddetto "arco di vita" cioè prima che diventasse evidente l'obsolescenza di tali modelli, prevedendosi senz'altro che l'educando avrebbe imboccato la "retta via" ("retta" nei due sensi, di "diritta" e di "giusta", una ed una sola), dopodiché come nelle fiabe "vissero tutti felici e contenti". Per quel che riguarda l'importanza educativa di quel genere letterario è rimasto fondamentale l'insegnamento (1976)²⁷ di Bruno Bettelheim (1903-1990). La cappa di ipocrisia borghese, la rispettabilità, e l'intimità domestica, nonché la potente asimmetria nella costruzione educativa dei generi, spinta all'estremo, teneva tutto quel *sistema* nel suo complesso, prolungando tale tenuta anche quando esso era ormai irrimediabilmente superato dai tempi, dalla realtà socio-culturale; e che. Nel contesto degli ultimi cinquant'anni all'incirca, nel quale il divenire evolutivo ha assunto ritmi frenetici e complessità continuamente crescenti, l'agire "per problemi" caratterizza l'uomo come persona, e l'ideale di una vita a-problematica è un ideale meschino, nonché irrealistico²⁸. Sullo sfondo, c'è la complicata e difficile transizione dall'evo trascorso, trascorso troppo in fretta e che non ci lascia, tra l'altro, nessuna coordinata salda sull'evo entrante, e un senso di smarrimento che nell'evo trascorso sarebbe stato inammissibile.

²⁵ *Unended Quest* è il titolo della sua *Intellectual Autobiography* del 1976 (Collins. London). Edizione italiana a cura di Dario Antiseri: *La ricerca non ha fine. Autobiografia intellettuale* (Armando, Roma 1986).

²⁶ Prima edizione italiana: *L'arte di amare*, Mondadori, Milano 1968, successivamente riedito moltissime volte anche in edizioni economiche. Di pubblico dominio in rete.

²⁷ Edizione italiana: *Il mondo incantato: uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe* (tr. it. Andrea D'Anna), Feltrinelli, Milano 1977.

²⁸ F.B.: *Studiamo l'educazione oggi* (Osanna, Venosa – PZ 2005).

Rimandiamo ad altre sedi per gli approfondimenti della questione ²⁹, alla quale peraltro è fondamentale per la dimensione pedagogica, come per ogni dimensione sociale, sanitaria e psicologica e per la vita quotidiana odierna in prospettiva. Limitiamoci, qui, ad enunciare la problematica che supporta un altro aspetto specificamente pedagogico. Essa riguarda i nessi che vi sono tra una vita considerata come una continua posizione di problemi e, appunto, il TA.

Il che non significa solo interrogarsi sui quali siano i problemi alla cui soluzione possa concorrere il TA: questo può esserne semmai un aspetto molto particolare, anche se non di poca rilevanza. Significa, piuttosto, interrogarsi su come un agire con e su sé stessi quale è il TA possa coniugarsi come *Weltanschauung*, per un pedagogo anche come *Meschheitanschauung*, oltretutto come *Methodologie*, o se si preferisce come *Logik der Forschung* ³⁰, con una vita considerata come continua ed interminata *Problemlösen*.

8 La scientificità e le modalità di controllo empirico

Un ulteriore aspetto della questione che prende così forma, e di un esercizio professionale pedagogico che abbia per oggetto il TA, riguarda tutto quanto comprendiamo con il termine, propriamente, di “controllo (empirico, sperimentale in senso lato)”, e che viene reso con qualche improprietà nel linguaggio comune con il termine, non equivalente, di “verifica”.

In metodologia, si dà infatti il nome di “verifica” al controllo che dà esito positivo, come dall’etimo latino “*verum facere*”. Lo si impiega, con tutte le cautele che discendono dal fatto che non vi è simmetria tra l’esperienza che dà conferme, cioè tra quella che potremmo chiamare “verifica” ma che non dà alcuna verità, e quella che si può invece chiamare “falsificazione” senza alcuna difficoltà. Non ci sono prove a favore, per quanto numerose, che possano garantire la verità di un asserto scientifico e del sistema di pensiero nel quale esso viene inquadrato in modo da poterne trarre le conseguenze di fatto che ne consentono il vaglio di quella che i Pragmatisti chiamavano già nella seconda metà dell’Ottocento l’“*esperienza futura*”; invece basta una smentita per inficiare logicamente tutto il sistema di riferimento a partire dalle conseguenze previste e non rilevate. Anche per questo, la metodologia corrente suggerisce di indicare il dato d’esperienza positivo con il termine, meno forte ma più congruo, di “*corroborazione*”.

²⁹ Opere citate dell’A.

³⁰ È il titolo originale della sua opera-base relativa alla scienza. L’aggettivazione è apparsa nell’edizione inglese del 1957, mentre per la prima edizione italiana, largamente arricchita di note e integrazioni, dovremo attendere il 1970 (*Logica della scoperta scientifica*, Einaudi, Torino).

Il controllo, in TA, è operazionalizzabile solo in parte, ed è comunque impossibile a ricondursi ad un'epistemologia operazionistica, si è detto: su questo, il pedagogo non ha nulla da rivedere rispetto a quanto gli testimoniano i clinici medici e psicologi, e semmai va ad inserirvisi in piena coerenza. Il suo problema è un altro, e rimanda alla distinzione che si opera in didattica, soprattutto in didattica scolastica, tra *misurazione* e *valutazione*.

Rilevazioni se ne effettuano sul soggetto, educandolo anche ad autorilevarsi, sia all'inizio che nel corso della didassi che alla fine: il che corrisponde alle tra fasi "classiche" della valutazione didattica (scolastica, e non):

- la *valutazione diagnostica* o *d'ingresso*,
- la *valutazione formativa* o *in itinere*,
- la *valutazione sommativa* o *d'uscita*.

Si tratta d'una distinzione rigorosamente fissata da decenni nella letteratura pedagogica e didattica, e che è chiara e rigorosa, anche se non sempre essa è seguita con altrettanto rigore nell'esercizio professionale dell'insegnamento, in particolare circa il carattere di supporto alla valutazione dell'alunno che solo la terza tipologia di misurazione può fornire, mentre la prima e la seconda debbono servire all'insegnante per la sua programmazione didattica e curricolare, e all'alunno per la consapevolezza di sé, di quanto abbia da fare e di quanto effettivamente stia facendo.

Quello che riguarda direttamente il TA, e lo specifico del pedagogo in esso, è un altro aspetto anch'esso chiaro nella letteratura da decenni quanto non sempre seguito con il rigore dovuto: ed è la distinzione tra *misurazione* e *valutazione*. La *rilevazione fattuale* nel TA è solo in parte *misurazione*, e comunque non può rientrare in quella categoria di pensiero: il primo termine è più ampio. Premesso tanto, l'ulteriore sviluppo della questione riguarda in che cosa consista la valutazione nel e del TA.

È chiaro che la risposta rimanda a questioni pedagogiche generali, come il ruolo del Training Autogeno nel progetto di vita di ciascuno, le aspettative con le quali il soggetto vi accede, l'impiego che poi praticamente il soggetto ne fa, il ricorso cui egli si sente di potervi fare. Ma si tratta di un problema con aspetti e dimensioni differenti, perché qui è richiesto di passare ad un qualitativo differente, provvisto che non vi è misurazione (cioè puro quantitativo) neppure alla base.

È chiaro che non si tratta di una forma di "*Customer Satisfaction*": qui si tratta di valutare l'effettiva adeguatezza del Training Autogeno a confortare (corroborare) la scelta di ricorrere ad esso, date certe aspettative.

9 La relazione d'aiuto

Vi è, poi, tutto quel contributo specifico che il pedagogo può apportare al TA anche senza esserne didatta, È quello che potremmo chiamare, in una prima istanza e con una figura retorica che chiariremo subito, il suo *aiuto* al TA.

Schultz stesso parla spesso di “aiuto” alla terapia, ed opera rigorosamente una distinzione netta tra “assistenza alla salute e lavoro con i malati”³¹. Non va dimenticato che la relazione d'aiuto che il Pedagogo instaura è sempre rivolta *alla persona umana*, cioè al soggetto di relazionalità, di cultura, di socialità, e portatore in sé di valori e di *Lebenssinn* suoi propri.

Schultz delinea bene una convergenza, al riguardo, con la Pedagogia odierna parlando di “rapporto da uomo a uomo”, che “richiede una pariteticità interiore (Gleichstellung), una comprensione dell'altro nella sua peculiarità e nei suoi tratti tipici vitali. Il concetto di paziente come «persona», come lo hanno elaborato Friederich Kraus e allievi, e l'introduzione del concetto di «soggetto» nella medicina, come ci viene dalla tradizione di von Krehl, rappresentata soprattutto da Viktor von Weizsäcker, Rudolf Siebeck e altri, devono stimolare qualsiasi attività medica a soddisfare questa giustificata richiesta del paziente.”³²

Non è scorretto parlare, ad esempio di un aiuto pedagogico “alla coppia”, o “alla famiglia”, o “al gruppo classe”, o ad una squadra sportiva, o ad un'azienda, e via elencando. Si tratta di una *sineddoche*, il tutto per le parti: l'aiuto pedagogico è sempre prestato alle singole persone che compongono questi od altri sodalizi umani, anche se è un aiuto specificamente prestato per il fatto che queste persone ne fanno parte, e per le situazioni problematiche che specificamente insorgono in questi contesti sociali, per questo farne parte.

Si comprende, quindi, che “aiuto pedagogico al Training Autogeno” significa aiuto o al didatta, o all'allievo-discente, od anche ai familiari e ai prossimi dell'allievo: tutte persone che divengono, per ciò stesso, *interlocutori* del Pedagogo.

È questo un aspetto particolare di una casistica ben più generale: si tratta della casistica dell'*educazione sanitaria e alla prevenzione*, e più particolarmente dell'*intervento di indirizzamento verso l'accesso alla fruizione di professioni sanitarie* al quale ostino pregiudizi di carattere culturale.

Lo scrivente ha una considerevole esperienza di trattamento pedagogico di soggetti affetti da qualche sindrome nevrotica, i quali si rifiutano di accedere al Medico Psichiatra o Neurologo e alle sue terapie, o ad esempio, di assumere gli psicofarmaci prescritti, in quanto convinti che il solo fatto di frequentare quello specialista indichi la presenza di malattie vergognose od inaccettabili o incurabili, e l'assunzione di quei farmaci sia fonte di dipendenza e di altri effetti

³¹ *Bionome Psychotherapie*, ed. it. cit., pag. 3.

³² *Idem*, pag. 4.

collaterali assolutamente da evitarsi. Lo scrivente ha pure seguito qualche caso di quella che un tempo si chiamava *isteria* in soggetti maschi, dove i bisognosi di un aiuto del genere erano i parenti del malato.

Ma vi è dell'altra casistica che per il Pedagogista è metodologicamente analoga. Sono ancora molti, anche se calanti di numero rispetto a tempi non lontani, i casi di donne che non vogliono neppure conoscere il *Ginecologo*, anche se magari conoscono e bene l'*Ostetrico*. Diventano, insomma madri, oppure abortiscono, anche più volte; ma si rifiutano di curare il loro apparato genitale al di fuori della riproduzione, come se fosse un'eventualità vergognosa, da donne socio-culturalmente non a posto.

È invece crescente, come segno di una presa di coscienza ancora limitata di un problema che ha radici molto profonde, la casistica dei maschi che non vogliono andare dall'*Andrologo* anche quando ne avrebbero i motivi. Le ragioni sono quelle reciproche dei casi sopra ricordati: il considerare vergognoso e sminuente la propria immagine virile anche la semplice eventualità di ricorrere a tale specialista.

I pregiudizi che ostano ad un pieno accesso al TA sono diversi, ma presentano delle analogie molto profonde di carattere metodologico e pedagogico. Ad esempio, il convincimento che alla medicina si debba chiedere una risposta d'efficacia immediata, e di minimo o nullo coinvolgimento personale: in questo senso, persino l'assunzione di una compressa a cadenze prefissate, nonché essere caricato di significati risolutivi e destituito di effetti collaterali, viene visto come un appesantimento dell'autodisciplina, che per troppi risulta essere non pienamente osservabile.

Il *Trainiren* richiede disciplina in misura maggiore, applicazione, impegno personale, prolungati nel tempo; le *Übungen* ne richiedono un'altra dose. Progetti di vita che escludono anche questo minimo d'attenzione e di cura per sé stessi, e concentrano tutta la disciplina, l'applicazione e l'oblazione al di fuori di sé stessi, finiscono per vanificare anche la migliore didattica, in quanto non offrono terreno fertile a questa semina avendo concentrato per altri scopi tutto il seminabile. E questo è un problema fondamentalmente pedagogico: in definitiva, il problema di fondo con il quale chiunque insegni o pratichi il TA non può non misurarsi.

Persone che sanno bene di aver bisogno dei benefici di questa risorsa, ma che non sanno andare oltre qualche settimana d'attesa, e si fermano sì e no dopo i primi esercizi, non sono necessariamente persone incapaci di quell'applicazione, di quella concentrazione, di quella diligenza, di quell'impegno su sé stessi che essa richiede, in misura peraltro molto limitata: ne sono capaci, ma hanno esaurito queste ed altre risorse umane altrove, o comunque non ritengono di investirle qui.

Sono, tanto per capirci, le persone che eccedono nell'assunzione di farmaci "al bisogno" (siano farmaci contro leggerissimi mal di testa, o psicofarmaci ai primi lievissimi mutamenti d'umore, od altro), che spruzzano nel naso dei loro figli il decongestionante anziché insegnar loro a soffiarselo, che somministrano ed assumono purganti anziché praticare un minimo di *toilet training*.

In casi come questi, un'interlocuzione pedagogica di limitata durata può rendersi indicata, sia prima che durante il *Trainiren*. Ed è solo un gruppo di esempi in tal senso.

10 Il concetto di salute

Questo nostro discorso può terminare con un richiamo a come il concetto stesso di "salute" è stato riformulato dalla WHO-OMS, e su come il TA s'inserisca nel modo nuovo ed evolutivo di rivedere questo concetto: "*Health is a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity*".

Come scrive Raffaele Tortora, "è cresciuta in questi anni la consapevolezza che l'«educazione alla salute» deve porsi come obiettivo non soltanto la mera informazione, con conseguenti e controproducenti campagne terroristiche incentrate sullo studio della malattia, quanto piuttosto la positività della cura di sé stesso, la valorizzazione della salute quale «bene» in sé, espressione di un benessere psicofisico, dello star bene con sé condizione per stare bene con gli altri e nella società." ³³.

Vi sono tutte le premesse per una visione largamente pluralistica dell'educazione: proprio la tematica della salute, nell'accezione ampia d'oggi, la Pedagogia è pressantemente richiesta di manifestarsi con intersoggettività scientifica e non con parzialità ideologiche.

Con riferimento alla Pedagogia tedesca, c'è posto per una visione attenta alla società, come quella di *Dieter-Jürgen Löwisch*, che al problema dello «star bene» offre una collocazione generale: "*In «Gemenn-wohl» wie in «Gemeinde» und in «gemeinsam» wie in «Gemeinschaft» liegt die Bedeutung «allgemein». «Allgemeinheit» zugrunde. Das Wort «wohl» bezeichnet das Gute («well» and «welfare» im Englischen). Dem Gemeinwohlgedmken liegt Hegels Feststellung zugrunde: «Das Wohl ist nicht ein Gutes ohne das Recht» (Rechtsphilosophie, 8. 130). Der Gemeinwohlgedanke ist alt und findet sich schön in entsprechender Formulierung bei den Römern: das bonum commune oder das bonum publicum hieß es dort, von der res p ublica (Republik) wird gesprochen. Im Französischen*

³³ A presentazione del quaderno *Progetto giovani '93* espresso dall'Ufficio Studi e Programmazione del M.P.I. (Tecnodid, Napoli 1990).

finden wir: bien commun, bien public; im Englischen: common good, public good."³⁴

In italiano, rimane diffusa la traduzione impropria di "Welfare State" in "stato sociale"; in compenso esistono espressioni come il latinismo "la cosa pubblica", o "bene comune"; forse si deve riflettere sulla scarsa disponibilità di locuzioni siffatte nella nostra lingua, grandissima in letteratura quanto carente in scienze umane e sociali, come in scienze naturali e nella materia tecnica. Che sono, poi, le riflessioni cui abbiamo accennato a proposito della traduzione in italiano delle formule originariamente tedesche del TA.

Ma c'è posto anche per una visione più individualistica, come quella utilitaristica di Lutz Rössner³⁵, e che si traduce nel *Greatest-happiness-principle* che egli riprende proprio da Cesare Beccaria (1738-1794); in originale: "Questo è il fine principale d'ogni buona legislazione, che è l'arte di condurre gli uomini al massimo di felicità o al minimo d'infelicità possibile"³⁶.

In un ripensamento sul concetto di salute, e su quale sia l'aspirazione alla salute delle persone ai tempi odierni, la cultura del TA ha un ruolo importante da svolgere: e in questo la Pedagogia con i suoi professionisti può essere chiamata ad apportare dei contributi essenziali.

11 Non soluzioni, ma una posizione complessiva ed organica di problemi

La presente nota ha più la forma della posizione di una serie di problemi, dato un retroterra ben preciso e saldamente fondato anche nell'esperienza professionale, che non quella di una serie di soluzioni, o di strumenti concettuali ed operativi d'immediata applicabilità, come doveva essere per

³⁴ *Deutsche Gegenwartspädagogik* herausgegeben von Michele Borrelli, Band I (Schneider Verlag Hohemgehren), 161-162. "Alla base di «bene comune» e di «comune», come di «comunità» v'è il significato di «generale», «universale». Il termine «Wohl» indica bene (in inglese «Well» e «Welfare»). Alla base del pensiero del bene comune v'è la constatazione di Hegel: «Non v'è bene senza diritto» (*Filosofia del diritto*, pag. 130). Il pensiero del bene comune è vecchio e si trova già nei romani rispettivamente nelle formule *bonum commune* o *bonum publicum; res publica* (Repubblica). Nel francese troviamo *bien commun, bien public*; nell'inglese: *common good, public good*.". *Pedagogia tedesca contemporanea* I volume a cura di Michele Borrelli (Luigi Pellegrini Editore, Cosenza 1995), pag. 247.

³⁵ Sarebbe da leggere tutto il contributo, dal titolo significativo di "Pedagogia empirico-utilitaristica", che fa riferimento massiccio alla letteratura di lingua inglese, ed un riferimento a tanti autori italiani molto più ampio di quanto non se ne faccia comunemente in Italia come Cesare Beccaria, Gaetano Filangieri, Antonio Genovesi, Alessandro Piccolomini, Leon Battista Alberti, Giandomenico Romagnosi, Andrea Angiulli, Roberto Ardigò, nonché ad epistemologi contemporanei. *Pedagogia tedesca contemporanea*, vol. I, citato, pag. 265-286.

³⁶ La riprendiamo in originale da pag. 2.

una presentazione di una professionalità entro quello che è stato teatro per altre.

Ora questa professionalità dovrà dimostrare quanto abbia effettivamente da apportarvi. La ricerca continua, e si offre al vaglio dell'esperienza futura nell'esercizio professionale.

Bibliografia

Bartley III W. W. (ed.): *Postscript to the Logic of Scientific Discovery* by Karl R. Popper, Vol. I, *Realism and the Aim of Science* (Hutchinson, London 1983), Vol. II, *The Open Universe* (Hutchinson, London 1982), Vol. III, *Quantum Theory and the Schism in Physics* (Hutchinson, London 1982).

Beccaria C. (1780) *Dei delitti e delle pene*, Harlem, Paris. La prima edizione è uscita anonima nel 1764.

Borrelli M. (ed.): *Deutsche Gegenwartspädagogik*, Band I u. II (Schneider Verlag Hohengeren, Baltmannweiler 1993-1996).

Bettelheim B. (1976) *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*, Knopf, New York.

Dewey J. (1916) *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*, The Macmillan Company, New York.

Dewey J. (1938) *Logic: The Theory of Inquiry*. Henry Holt and Company, New York, NY.

Frankl V. E. (1951) *Logos und Existenz. Drei Vorträge*, Amandus-Verlag, Wien.

Frankl V. E. (1951-1961) *Grundriß der Existenzanalyse und Logotherapie in E. Frankl V. E., von Gebattel V. E., Schultz J. H. Handbuch der Neurosenlehre und Psychotherapie (5 b.)*, Urban & Schwarzenberg, München und Berlin.

Fromm E. (1956) *The art of loving*. Harper & Row, New York.

Fromm E. (1972) *The anatomy of human destructiveness* (Holt McDougal, New York).

Hartshorne C., Weiss P., and Burks A. W. (eds.) (1931-1958) *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*, 8 vols. (Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1931-1958; vols. 1-6 edited by C. Hartshorne and P. Weiss, 1931-1935; vols. 7-8 edited by A. W. Burks).

James W. (1890) *The principles of Psychology* 2 vols., Henry Holt and Co., New York.

Lapassade G. (1971) *L'autogestion pédagogique*, Gauthier-Villars, Paris, in collaborazione con J. Guigou, M. Giraud e R. Lourau

Peirce C. S.: *The Essential Peirce: Selected Philosophical Writings, 1893-1913*. Volume 2 (1893-1913), XVI Harvard Lecture on Pragmatism, Lecture 6, pag. 226 sgg., 1903.

Polya G. (1945) *How to solve it – A new aspect of mathematical method*. Doubleday and Co. Inc., Garden City, New York.

Popper K. R. (impressum 1935, tatsächlich 1934) *Logik der Forschung - Zur Erkenntnistheorie der modernen Naturwissenschaft*. Springer-Verlag, Wien; *The Logic of Scientific Discovery*, Hutchinson, London 1957.

Popper K. R. (1976) *Unended Quest: An Intellectual Autobiography*. Routledge, London and New York.

Popper K. R. (1994) *Alles Leben ist Problemlösen: Über Erkenntnis, Geschichte und Politik*. Piper, München.

Schultz J. H. (1930) *Das Autogenic Training (konzentrierte Selbstentspannung)*. Thieme Leipzig.

Schultz J. H. (1932) *Das Autogene Training (konzentrierte Selbstentspannung). Versuch einer klinisch-praktischen Darstellung*. Thieme, Leipzig, zahlr. Aufl.

Schultz J. H. (1935) *Übungsheft für das Autogene Training (konzentrierte Selbstentspannung)*. Thieme, Leipzig (zahlr. Aufl.)

Schultz J. H. (2004) *Das original Übungsheft für das autogenic Training. Anleitung vom Begründer der Selbstentspannung* (24. Auflage. TRIAS, Stuttgart.

Vogt O. (1903) *Neurobiologische Arbeiten*. Fischer, Jena.