

le narrazioni autobiografiche fra psicologia e letteratura

Merete Amann Gainotti

Il saggio mette a tema l'istanza autobiografica, da tempo al centro di una riflessione interdisciplinare nell'ambito delle scienze umane che "guarda" con interesse ai materiali deducibili dalle narrazioni, sia pure nella consapevolezza delle difficoltà teorico-metodologiche di tale operazione. Entro tale cornice teorica, l'autrice presenta i risultati di uno studio che propone un'ipotesi di lettura delle problematiche adolescenziali attraverso il testo letterario autobiografico, nella convinzione che l'approccio autobiografico consenta di studiare "dall'interno" la persona e i modi in cui essa ha vissuto o vive le salienze esistenziali. Il lavoro si presenta come un punto di incontro tra ricerca in psicologia dello sviluppo e letteratura e si propone di mettere in luce, al di là delle differenze storico-culturali, la generalità dei compiti di sviluppo degli adolescenti.

Parole chiave: adolescenza, autobiografia, letteratura, compito di sviluppo, psicologia dell'educazione.

This essay focuses on the issue of autobiography which has long been the centre of an interdisciplinary reflection developed in the field of humanities and interested in those materials inferred from narrations in spite of the theoretical and methodological difficulties of such move. Within this framework, the author presents the results of a case-study providing a reading of the teen-agers' issues through literary autobiographical textuality since she believes that such approach may allow to study the individual and his/her own past or present existential experience "from inside". The current study stands as a point of conjecture between developmental psychology and literature and aims to shed light on the generality of the teen-agers' developmental tasks.

Key words: adolescence, autobiography, literature, developmental task, educational psychology.

Negli ultimi decenni l'istanza autobiografica è tornata al centro di una riflessione interdisciplinare nell'ambito di diverse scienze umane dal punto di vista teorico, empirico ed epistemologico. Indipendentemente dal campo disciplinare di riferimento, l'approccio autobiografico è connotato dalla ricerca di informazioni su come le persone hanno vissuto o vivono alcuni aspetti della loro esistenza.

Tutte le scienze umane, ciascuna da una diversa prospettiva, guardano con interesse al materiale deducibile dalle narrazioni autobiografiche, anche se l'analisi del materiale autobiografico costituisce un terreno di sfida per le difficoltà teoriche e metodologiche che esso contiene.

La sociologia qualitativa, l'antropologia culturale, la psicoanalisi, la psicologia, la pedagogia: ognuna di queste discipline ha arricchito in maniera differente la riflessione sull'approccio autobiografico.

In ambito psicologico, Smorti (1994; 1997) definisce l'autobiografia un modo per dare un senso unitario ad un "patrimonio" personale di storie, che si è sviluppato in interconnessione con le storie altrui.

La narrazione autobiografica, col mezzo dell'analisi retrospettiva e introspettiva, consente di cogliere le trasformazioni del sé nelle varie fasi dello sviluppo e di seguire da vicino il dispiegarsi delle trame formative dall'infanzia all'adolescenza sotto il doppio profilo degli aspetti universali dello sviluppo umano ma anche della assoluta particolarità di ogni singola esistenza. È uno strumento che consente agli individui di dare conto delle situazioni, eventi insoliti in cui sono coinvolti; è una ricerca su di sé che evidenzia come si sono formati percorsi esistenziali e quali sono state le scelte e le connessioni interne tra gli eventi e le situazioni che formano una vita.

In questo senso, la letteratura e le narrazioni autobiografiche della letteratura che hanno come oggetto l'infanzia e l'adolescenza costituiscono una fonte inesauribile di informazioni che possono rendere conto, secondo modalità più o meno analitiche e dettagliate delle vicende esistenziali infantili e adolescenziali degli autori e delle autrici protagonisti.

A tale proposito, come non ricordare il grande interesse di Freud per la letteratura?

Freud sottolineò a più riprese le analogie tra il suo lavoro e quello dei grandi romanzi e poeti di ogni epoca. Così si esprime in una lettera indirizzata allo scrittore Scnitzler (cit. in Fonzi, 2003, p. vii): «Sempre, quando mi sono abbandonato alle sue belle invenzioni, ho creduto di trovare dietro la loro parvenza poetica gli stessi presupposti, interessi e

risultati che conoscevo come miei propri. [...] Così ho avuto l'impressione che Ella sapesse per intuizione, ma in verità a causa di una raffinata autopercezione, tutto ciò che io con un lavoro faticoso ho scoperto negli altri uomini».

Meghnagi (2003), nelle sue considerazioni su *Freud critico testuale*, rileva le numerose analogie esistenti tra la creazione poetica e la clinica psicoanalitica e ricorda che Freud si era proposto di mettere a fuoco la psicogenesi dei processi creativi con interessanti osservazioni sulle strutture logiche dei vari generi letterari e con acute annotazioni sulle analogie tra l'attività ludica e la creazione poetica.

In una intervista di diversi anni fa, raccolta da Fonzi (2003), lo scrittore Moravia descrive nel seguente modo il suo processo creativo: «Io penso che lo scrivere, come anche il dipingere, implichino l'eliminazione automatica dell'Io e, naturalmente, anche del Super Io, mentre l'Es è in condizione di esprimersi direttamente». In tal modo, commenta Fonzi, Moravia ha sintetizzato assai bene il legame che lega indissolubilmente l'arte alla scienza psicologica. L'artista ha conservato quella straordinaria prospettiva emotiva che gli consente di penetrare il mondo al di fuori delle categorie abituali, trasponendo, però, su un piano di consapevolezza e comunicabilità un modo di conoscere empatico in cui dominano le leggi dell'emotività e della partecipazione.

Continua Fonzi:

Il fenomeno diventa ancora più pregnante quando i quadri raffigurati dall'artista si riferiscono all'infanzia. Ciò che faceva dire ad André Green, noto psicoanalista dei tempi andati, che «non è chi non veda che c'è più verità nel racconto di Proust del bacio della buona notte che nella massa di osservazioni dirette con pretesa di scientificità [...]. Proprio perché il recupero di quella prospettiva emotiva consente all'artista di porsi, come e insieme al bambino, di fronte al mondo in modo sincretico e indifferenziato, senza però dimenticare le strade della comunicabilità che il bambino non ha invece ancora pienamente intrapreso».

La felice mistura di sapienza ed espressività accade, sostiene ancora Fonzi, quando la letteratura riesce a coniugare felicemente invenzione e realtà, lirismo e oggettività, restituendo alla parola, come dice Canetti nel suo libro *La lingua salvata* (1977), «la sua semplicità e chiarezza, la sua ragione essenziale di documento dell'esperienza umana, di voce autentica della vita e della coscienza, di diario e storia del nostro esistere più vero».

1. Una proposta didattica e di ricerca: i compiti di sviluppo dell’adolescenza illustrati attraverso brani di letteratura autobiografica

Il nostro lavoro si presenta come un punto di incontro tra ricerca in psicologia dello sviluppo e letteratura e si propone di mettere in luce, al di là delle differenze storiche e culturali, la generalità delle problematiche e dei compiti di sviluppo che vanno affrontati durante il periodo adolescenziale, utilizzando a tale scopo materiali di letteratura autobiografica.

Il lavoro è stato condotto nell’ambito delle attività di Laboratorio di Psicologia dello sviluppo della ssis Lazio, condotto da chi scrive, con gli specializzandi dell’indirizzo linguistico-letterario, durante gli anni accademici 2000-01 e 2001-02.

Agli specializzandi è stato proposto di ricercare un frammento di letteratura (a piacere) atto ad illustrare uno, o l’altro, o più “compiti di sviluppo” teorizzati dalla Psicologia dello sviluppo come tipici del periodo adolescenziale¹ (Lutte, 1987; Palmonari, 1993; Amann Gainotti, 2008a; 2008b). Nel presente contributo l’attenzione verrà focalizzata sull’importante compito di sviluppo relativo alle trasformazioni cognitive e all’accesso al pensiero formale che deve avvenire durante l’adolescenza, secondo le teorizzazioni e le ricerche di Inhelder e Piaget contenute nel loro famoso volume del 1955 *Dalla logica del fanciullo alla logica dell’adolescente*.

Di tutti i brani di letteratura proposti dagli specializzandi ssis, sono stati selezionati quelli che avevano come tema centrale la problematica autopercepita del pensiero e delle trasformazioni cognitive in adolescenza e si è proceduto ad individuare i contenuti ricorrenti nei brani in esame. La data di pubblicazione dei testi spazia in modo non sistematico dal IV secolo all’anno 2001, come viene evidenziato nella tabella 1.

Contestualmente, a gruppi di preadolescenti e adolescenti, maschi e femmine, di età compresa tra i 13 e i 18 anni, alunni delle scuole di Roma, veniva proposta una traccia per un tema, ispirata ad una ricerca di Coleman (1980), che mirava a cogliere le autopercezioni e i vissuti relativi alle proprie trasformazioni cognitive. Questa parte della ricerca

¹ L’elenco dei compiti di sviluppo da affrontare nell’adolescenza varia secondo gli autori, ma è lecito ritenere che, nel complesso, essi abbiano a che fare con la riorganizzazione dell’immagine corporea conseguente la pubertà, con il distacco emotivo e affettivo dalle figure genitoriali, con l’accesso a, e l’utilizzo di strategie di ragionamento di tipo formale, con la formazione di una identità sociale connessa anche al genere di appartenenza, con l’ingresso nel mondo del lavoro e il raggiungimento dell’indipendenza economica.

è già stata presentata in Amann Gainotti e Biasi (2004), volume al quale rimandiamo il lettore interessato.

TABELLA I

Esempi di testi utilizzati dagli specializzandi ssis per illustrare varie forme di pensiero formale nell'adolescenza

Autori e titoli dei testi	Data di pubblicazione
Sant'Agostino: <i>Confessioni</i>	Fine IV sec.
J.-J. Rousseau: <i>Le confessioni</i>	1770 ca.
G. Flaubert: <i>Memorie di un pazzo</i>	1838
L. N. Tolstoj: <i>Infanzia</i>	1852
L. N. Tolstoj: <i>Adolescenza</i>	1854
I. Nievo: <i>Le confessioni di un italiano</i>	1867
F. M. Dostoevskij: <i>L'adolescente</i>	1875
F. De Sanctis: <i>Scelta di scritti critici e ricordi</i>	1889
T. Mann: <i>Tonio Kröger</i>	1903
R. Musil: <i>I turbamenti del giovane Törless</i>	1906
C. Michelstaedter: <i>Epistolario</i>	1910
D. H. Lawrence: <i>Figli e amanti</i>	1913
F. Tozzi: <i>Con gli occhi chiusi</i>	1914
H. Hesse: <i>Demian</i>	1919
F. Kafka: <i>Lettera al padre</i>	1919
E. Jünger: <i>Ludi africani</i>	1924
R. Wright: <i>Ragazzo negro</i>	1945
S. Dagerman: <i>Bambino bruciato</i>	1948
T. Merton: <i>La montagna dalle sette balze</i>	1950
H. Hesse: <i>Il romanzo della mia vita</i>	1952
F. Mauriac: <i>Adolescenza</i>	1960
J. D. Salinger: <i>Il giovane Holden</i>	1961
F. Hulmann: <i>L'amico ritrovato</i>	1971
M. Kundera: <i>La vita è altrove</i>	1973
G. Ledda: <i>Padre padrone</i>	1975
E. Canetti: <i>La lingua salvata</i>	1977
I. McEwan: <i>Il giardino di cemento</i>	1980
E. Canetti: <i>Il frutto del fuoco</i>	1982
A. Schweitzer: <i>Infanzia e giovinezza</i>	1990
A. De Carlo: <i>Due di due</i>	1996
E. De Luca: <i>Tu, mio</i>	1998
C. Bergeret: <i>Passione d'Africa</i>	1998
E. Striano: <i>Giornale di adolescenza</i>	2000
C. Capponi: <i>Con cuore di donna</i>	2000
A. Bevilacqua: <i>Gli anni struggenti</i>	2000
S. Márai: <i>I ribelli</i>	2001

(segue)

TABELLA I (*seguito*)

Autrici e titoli dei testi	Data di pubblicazione
S. Aleramo: <i>Una donna</i>	1906
T. Tolstoj: <i>Anni con mio padre</i>	1912
A. Frank: <i>Diario</i>	1947
D. Strachey: <i>Olivia</i>	1949
E. Morante: <i>L'isola di Arturo</i>	1957
S. de Beauvoir: <i>Memorie di una ragazza per bene</i>	1958
N. Ginzburg: <i>Le piccole virtù</i>	1961
N. Kimball: <i>Memorie di una maîtresse americana</i>	1970
N. Ginzburg: <i>Luna Pallidassi</i>	1987
L. Cardella: <i>Volevo i pantaloni</i>	1989
F. Jaeggy: <i>I beati anni del castigo</i>	1993
S. Tamaro: <i>Va' dove ti porta il cuore</i>	1994
I. Allende: <i>Paula</i>	1994
S. Tamaro: <i>Anima mundi</i>	1997
B. Gasperini: <i>Noi e loro</i>	1999

2. I nuovi orientamenti del pensiero nell'adolescenza secondo il modello di Inhelder e Piaget

Una distinzione fondamentale tra i processi di pensiero tipici del bambino e quelli dell'adolescente riguarda l'osservazione effettuata da Inhelder e Piaget (1955) e, in seguito, anche da altri autori (Kuhn, 1979; Keating, 1980; Amann Gainotti, 1983), che il bambino è molto più legato alla realtà concreta, mentre *nell'adolescente sembra esservi una capacità o inclinazione a considerare e ad esaminare possibilità non presenti*. «Se ci si accontenta di una osservazione globale o ingenua, senza differenziare nelle loro reazioni sociali specifiche lo studente, l'apprendista, il giovane operaio ed il giovane contadino, l'adolescente si distingue in primo luogo per una riflessione che oltrepassa il presente» (Inhelder, Piaget, 1955).

Ciò che colpisce nell'adolescente, dicono ancora Inhelder e Piaget (*ibid.*), «è appunto il suo interesse per problemi inattuali (senza rapporto con le realtà vissute giorno per giorno) e che anticipano situazioni future spesso chimeriche». Oppure: «Non vi sono dubbi che l'aspetto più caratteristico del pensiero formale deriva dal ruolo assunto dagli enunciati sul possibile rispetto agli enunciati relativi al reale empirico».

Inoltre, nel periodo di acquisizione delle operazioni formali l'individuo si rende conto anche delle relazioni possibili tra gli eventi.

Può pensare a tutti i generi di relazioni (reali o possibili) che possono intercorrere tra gli eventi ed è in grado di ideare situazioni capaci di fornirgli informazioni circa le modalità di produzione di determinati fenomeni.

Anche se variano notevolmente le situazioni in cui l'adolescente applica questa forma di pensiero aperta sul possibile, rimane il fatto, confermato da diverse ricerche, che egli si mostra più incline a porre un determinato problema in un contesto di possibilità, in cui la realtà è soltanto uno dei tanti possibili. Grazie a questa apertura sul possibile, certe nozioni o attività che prima risultavano troppo complesse, divengono ora veramente accessibili, come per esempio l'idea di infinito, di eternità, di innumerevole e di relatività.

Dalla separazione tra il reale e il possibile deriva direttamente una *forma di pensiero che consiste nella formulazione e nella verifica di ipotesi enunciate verbalmente*, invece del solo ragionare a partire da oggetti concreti e manipolabili. Da un punto di vista sociale, osservano Inhelder e Piaget, la capacità di ragionare per ipotesi è una conquista di una certa importanza, poiché un individuo capace di ragionare formalmente diventa, per questo stesso motivo, in grado di *interessarsi a dei problemi che oltrepassano il suo campo di esperienze immediate*: da qui la capacità dell'adolescente di comprendere e anche di costruire delle teorie e di inserirsi nella società e nelle ideologie degli adulti. Da queste nuove possibilità intellettuali deriva, quindi, una superiore autonomia di pensiero che concorre a modificare i rapporti tra il giovane e gli adulti, dando vita ad un *bisogno crescente di indipendenza*. Tale bisogno caratterizza tutto il periodo della preadolescenza e dell'adolescenza.

L'acquisizione di queste nuove capacità di ragionamento aperte sul possibile porta anche il/la giovane a riflettere sul pensiero in generale, sul proprio pensiero e su quello degli altri. Sembra esservi una forte inclinazione tra gli adolescenti per l'analisi dell'attività di pensiero e la riflessione su di essa, e per l'esame dei propri stati interni, siano essi di ordine cognitivo o emozionale. *L'aumento dell'introspezione* e l'esplo-razione del mondo interiore rappresentano un'altra dimensione delle trasformazioni cognitive del periodo adolescenziale.

Si può riassumere nel seguente modo il quadro generale dei cambiamenti cognitivi e socio-relazionali dell'adolescente: l'adolescente, come il bambino, vive nel presente, ma, a differenza del bambino, vive anche, per molta parte, nel non-presente, cioè nel dominio dell'ipotetico. Il suo mondo concettuale è pieno di teorie non completamente strutturate, su se stesso e sulla vita, comporta progetti per il futuro, suo e della società,

in breve, comprende idee che vanno molto al di là della sua situazione immediata e dei suoi rapporti interpersonali correnti.

Anche se il contenuto esatto di queste idee naturalmente varia, sia all'interno di una stessa cultura sia tra culture diverse, questo fatto non dovrebbe oscurare quello che è, a giudizio di Inhelder e Piaget, un importante denominatore comune: il bambino si occupa per lo più del presente, di ciò che è oggetto della sua esperienza immediata; l'adolescente estende la sfera della sua attività concettuale all'ipotetico, al futuro, a ciò che è lontano nello spazio.

3. Forme e contenuti del pensiero formale illustrati attraverso esempi di letteratura autobiografica

a) L'apertura mentale lungo una direttiva spaziale e temporale ampliata che porta a riflettere sull'infinito, sul possibile, su mondi e orizzonti lontani e anche sul mondo sociale circostante:

Da bambino, amavo ciò che si vede; da adolescente, ciò che si sente... Ho letto, ho lavorato nell'ardore dell'entusiasmo, ho scritto. Oh! Come ero felice allora! Come volava alto il mio pensiero, in quelle regioni sconosciute agli uomini dove non ci sono né mondi né pianeti, né soli! Avevo un infinito più immenso, se possibile, dell'infinito di Dio... Sulle prime mi appassionai a quello studio imponente che si propone l'uomo come scopo e che mira a spiegarsi tutto di lui, che arriva a selezionare le ipotesi e a discutere sulle supposizioni più astratte, a pensare geometricamente i termini più vuoti... E così mi vinse la stanchezza; cominciai a dubitare di tutto (da G. Flaubert, *Memorie di un pazzo*, 1838).

Intanto si diventava grandicelli, i temperamenti si profilavano meglio, e i capricci prendevano già figura di passioni, e la mente si destava a ragionarci sopra. Già l'orizzonte dei miei desideri s'era allargato, poiché la cucina, il cortile, la fienai, il ponte e la piazza non vi tenevano più vece d'universo. Io volevo vedere cosa c'è più in là e, abbandonato a me stesso, ogni passo che arrischiai fuori della solita cerchia mi procurava quelle stesse gioie ch'ebbe a provar Colombo nella scoperta dell'America (da I. Nievo, *Le confessioni di un italiano*, 1867).

D'un tratto – e gli parve la prima volta – s'accorse che il cielo era incredibilmente alto. [...] Törless cominciò a meditarci sopra, sforzandosi di essere più calmo e ragionevole che poteva. Si capiva che non c'è fine – egli si diceva – va sempre e sempre più in fondo, nell'infinito (da R. Musil, *I turbamenti del giovane Törless*, 1906).

Dopo un'infanzia senza problemi, improvvisamente si proponeva al mio sguardo l'immenso paese del pensiero fino a quel momento nascosto. Mi facevo domande che non mi ero mai poste da bambina, il problema della vita e della morte, i rapporti con la religione, la patria, i genitori, i fratelli, le sorelle, gli amici, i domestici, i problemi del denaro, dell'arte, delle relazioni fra i sessi. Di tutto ciò dovevo venirne a capo. E dovevo farlo da sola, senza l'aiuto dell'esperienza di altri (da T. Tolstoj, *Anni con mio padre*, 1912).

In librerie incontrai per la prima volta Jacob Burckhardt e mi accostai al suo volume *La civiltà del Rinascimento*, di cui allora però non riuscii a capire un granché. Per un quattordicenne era un libro troppo sottile e sfaccettato, che dava per scontate una esperienza e una maturità di riflessione su aspetti della vita che mi erano ancora preclusi. Eppure fin da allora rappresentò per me una sorta di stimolo, uno stimolo ad ampliare i miei orizzonti. Mi accorsi con meraviglia di quanto fosse modesta, e anzi misera, la mia sete di sapere confrontata con quella di un uomo simile. [...]

Sentivo ogni nuova esperienza come qualcosa di fisico, come una sensazione di dilatazione corporea. Ciò era dovuto al fatto che, pur sapendo già parecchie cose, il nuovo non aveva con queste il minimo legame. Una cosa nuova, separata da tutto il resto, veniva a collocarsi dove prima non c'era nulla. Era una porta che si apriva all'improvviso là dove neppure la si poteva immaginare, e di colpo ci si trovava in un paesaggio con luce propria, dove tutto aveva nomi nuovi, un paesaggio che si estendeva lontano, sempre più lontano, all'infinito (da E. Canetti, *La lingua salvata*, 1977).

Ogni notte andavo sul balcone a guardare le stelle... Sentivo la vastità che cercavo, di giorno non m'accorgevo della vastità dello spazio, questa sensazione si destava in me solo di notte, in presenza delle stelle, e talora la rafforzavo pronunciando a voce alta il numero immane di anni luce che mi separavano da questa o da quella stella. [...]

Mi sarei sentito meno in colpa se fossi riuscito a convincere mia madre dell'ingiustizia della nostra agiatezza, come io la chiamavo. Ma quando comincavo a parlarne la mamma rimaneva fredda e distante. Il nostro rapporto diventò una lotta: cominciai ad attaccare ostinatamente la mamma nel tentativo di riavvicinarla alle cose della vita che ritenevo davvero importanti. Le conversazioni che si svolgevano a tavola mi offrivano spesso l'occasione per i miei attacchi (da E. Canetti, *Il frutto del fuoco*, 1982).

Poi è venuta l'adolescenza e mi sono tuffato. Un giorno volevo studiare medicina per andare in Africa e salvare i bambini che morivano di fame, il giorno dopo volevo essere soltanto un assassino. [...] Camminare non alleviava per niente la mia pena, al contrario la faceva più grande, ogni passo era un ragionamento, una domanda che non trovava risposta. [...] Dalla stasi dell'infanzia ero passato al moto perpetuo. Pensieri, idee, sentimenti, si muovevano come all'orizzonte si muovono le nuvole sospinte dal vento. [...]

Nella solitudine della mia stanza mi chiedevo perché vedessi cose che nessun altro vedeva. Sarebbe stato più semplice, pensavo, avere un talento

per la meccanica o la fisica, tutti sarebbero rimasti ammirati dalle mie domande. Con pochi calcoli precisi avrei potuto dimostrare perché una cosa funzionava o no. Le domande che mi facevo, invece, non riguardavano mai nulla di concreto (da S. Tamaro, *Anima mundi*, 1997).

b) Le preoccupazioni per il futuro e per le scelte da fare anche in termini ideologici e di impegno sociale:

Fino al tredicesimo anno non mi sono mai seriamente preoccupato di che cosa dovessi diventare, quale mestiere dovessi imparare. Come tutti i ragazzi ammiravo ed invidiavo certe attività. Il cacciatore, il battelliere, il funambulo, l'esploratore polare. [...]

Quando, giunto ai dodici anni, si trattò di decidere se dovessi o no studiare il greco, dissi senz'altro di sì, perché mi sembrava indispensabile arrivare col tempo ad essere dotto come mio padre e possibilmente come mio nonno. Ma da quel momento in poi la mia vita fu soggetta ad un programma. Dovevo studiare per diventare o pastore o professore... Non era mica una brutta cosa, all'apparenza. Solo che ora improvvisamente avevo un avvenire, ora c'era un indicatore sul mio cammino, e ogni giorno, ogni mese mi portavo più vicino alla meta' prestabilita, tutto mirava a quello, tutto mi trascinava lontano dalla giocosità e immediatezza dei giorni passati, che erano stati non senza un senso, ma senza uno scopo, senza un futuro. [...]

Il problema era questo: dai tredici anni in poi mi fu chiaro che volevo diventare o un poeta o niente. Ma con altrettanta chiarezza dovetti fare poco alla volta un'altra penosa constatazione. Diventare maestro, pastore, medico, artigiano... era possibile, per tutti i mestieri del mondo c'era una via, c'erano dei preliminari, una scuola, un tirocinio. Solo per i poeti mancava tutto questo! [...]

Così vedeva aprirsi tra me e la mia meta' lontana nient'altro che abissi, tutto mi appariva incerto e svalorizzato, solo una cosa era ferma: che volevo diventare un poeta, fosse facile o difficile, fosse ridicolo od onorevole (da H. Hesse, *Il romanzo della mia vita*, 1952).

No, mi dissi ordinando sul ripiano una fila di piatti, la mia vita condurrà in qualche posto. [...] C'era stata gente che aveva fatto cose: ne avrei fatto anch'io. Non sapevo bene quali. L'astronomia, l'archeologia, la paleontologia, mi avevano di volta in volta attirato e continuavo ad accarezzare vagamente il progetto di scrivere. Ma erano progetti che mancavano di consistenza, e non vi credevo abbastanza per affrontare con fiducia l'avvenire. [...]

L'autorità dei miei genitori non s'era attenuata, e mano a mano che il mio spirito critico si risvegliava la sopportavo con sempre maggiore impazienza. Non vedeva l'utilità delle visite, dei pranzi di famiglia, di tutte quelle *corvées* che i miei genitori ritenevano obbligatorie. Le risposte "Bisogna", "Non mi sta bene" non mi soddisfacevano più affatto. La sollecitudine di mia madre mi pesava. Ella aveva le sue idee che non si curava di giustificare,

e così le sue decisioni mi apparivano spesso arbitrarie (da S. de Beauvoir, *Memorie di una ragazza per bene*, 1958).

c) L'inclinazione all'introspezione e la tendenza alla solitudine:

Io ero pudico per natura, ma la mia pudicizia era ancora più accresciuta dalla persuasione d'essere brutto. E sono convinto che nulla ha una decisiva influenza sull'orientamento di un uomo quanto il suo aspetto esteriore, e non tanto l'aspetto in sé, quanto la convinzione che egli se ne fa, che sia attraente o meno. Avevo peraltro troppo amor proprio per assuefarmi alla mia situazione e mi consolavo come la volpe, rassicurandomi che l'uva era ancora verde, mi sforzavo cioè di disprezzare tutti i piaceri procurati da un fisico attraente e dei quali Volodja (il fratello maggiore di un anno) godeva sotto i miei occhi, piaceri che invidiavo con tutta l'anima, sicché impiegavo tutte le forze della mente e dell'immaginazione per trovare soddisfazione in una orgogliosa solitudine (da L. Tolstoj, *Adolescenza*, 1854).

Ieri ho letto un articolo di Sis Heyster che parla dell'arrossire. Sembra che l'articolo sia stato scritto apposta per me. Sebbene io non arrossisca tanto facilmente, le altre cose che vi sono dette fanno proprio al caso mio.

L'autrice scrive, press'a poco, che una ragazza negli anni della pubertà si chiude in se stessa e riflette sopra i miracoli che si compiono nel suo corpo. Anch'io sono arrivata a questo, e perciò negli ultimi tempi mi pare di essere in soggezione di fronte a Margot, alla mamma e a papà. Margot, invece, pur essendo molto più timida di me, non si sente affatto imbarazzata.

Io trovo meraviglioso quello che mi succede, e non soltanto quello che è visibile all'esterno del mio corpo, ma quello che vi si compie internamente. Appunto perché non parlo mai con nessuno di me e di queste cose, ne parlo con me stessa. [...]

Inoltre Sis Heyster scrive che le giovinette in quegli anni non sono ben sicure di sé e vanno accorgendosi di essere donne fatte, con idee, pensieri e abitudini proprie. Io, che sono venuta qui poco dopo i tredici anni, ho cominciato prima delle altre ragazze a riflettere su me stessa e a sentire che posseggo una personalità indipendente. Di sera, a letto, mi viene sovente un terribile bisogno di palparmi il petto e di sentire se il mio cuore batte tranquillo e sicuro (da A. Frank, *Diario*, 1954).

Da questo disagio molto presto è nata dentro di me una grande solitudine, una solitudine che con gli anni è diventata enorme, una specie di vuoto pneumatico in cui rimuovevo con i gesti lenti e goffi di un palombaro. La solitudine nasceva anche dalle domande, da domande che mi ponevo e alle quali non sapevo rispondere. [...] Ero convinta che anche i grandi se le facessero, che fossero capaci di rispondere, invece dopo due o tre tentativi con mia madre e la tata ho intuito non solo che non sapevano rispondere, ma che non se le erano neanche mai poste. Così si è accresciuto il senso di solitudine, capisci, ero costretta a risolvere ogni enigma con le mie sole for-

ze, più passava il tempo, più mi interrogavo su ogni cosa, erano domande sempre più grandi, sempre più terribili, al solo pensarle facevano spavento (da S. Tamaro, *Va' dove ti porta il cuore*, 1994).

4. Osservazioni per concludere

Il nostro lavoro ha inteso proporre una ipotesi di lettura delle problematiche adolescenziali, con particolare riferimento ai cambiamenti cognitivi che si producono nell'adolescenza, attraverso il codice letterario di stampo autobiografico, nella convinzione, condivisa da studiosi appartenenti a diversi campi disciplinari delle scienze umane (Cipriani, 1987; Smorti, 1994; 1997; Demetrio, 1995), che l'approccio autobiografico consente di studiare “dall'interno” delle persone il modo in cui esse hanno vissuto o stanno vivendo aspetti significativi della loro esistenza.

Tale approccio consente di seguire da vicino il dispiegarsi delle trame formative dall'adolescenza all'età adulta sotto il doppio profilo degli aspetti universali dello sviluppo umano e anche della assoluta particolarità di ogni singola esistenza, nei suoi, come scrive Demetrio: «misteri, disegni insondabili trabocchetti, fini visibili e avventure senza senso; nelle sue illuminazioni e perversioni, nelle sue dissolvenze e miserie quotidiane».

Dal punto di vista della didattica della psicologia dello sviluppo, possiamo dire che l'idea di utilizzare materiali autobiografici tratti dalla letteratura ci ha consentito di scoprire una fonte inesauribile di dati particolarmente significativi su cui fare portare le analisi psicologiche dei nostri studenti.

È peraltro doveroso menzionare che la nostra proposta non si presenta come una proposta isolata; al riguardo possiamo ricordare lo studio condotto da Cantatore (2006) con una metodologia simile, il quale, muovendosi da una prospettiva storico-educativa, ha analizzato in modo puntuale il dispiegarsi delle vicende educative, e soprattutto le violenze educative subite da tre adolescenti, narrate in tre romanzi, in tre contesti geografico-culturali diversi, la provincia francese con *Sébastien Roch* di Mirbeau (1890), la provincia austriaca con *I turbamenti del giovane Törless* di Musil (1906), e la provincia italiana con *Camera oscura* di De Libero (1952).

Altre direttive di ricerca molto promettenti potrebbero essere l'applicazione del metodo di ricerca psico-letterario e autobiografico relativo all'adolescenza, alle letterature di altri paesi europei.

Ci riferiamo in particolare ad un contributo di Deiana (2007) in cui viene posto il problema di una educazione all'Europa dei giovani delle nuove "eurogenerazioni" attraverso i contributi di alcune discipline insegnate a scuola come la storia, la filosofia, la letteratura greca e latina.

Ci sembra che il confronto sistematico tra le problematiche adolescenziali vissute dai giovani in diversi paesi europei, colte attraverso le letterature di questi paesi, potrebbe in parte contribuire a sviluppare la consapevolezza delle molte similitudini e difficoltà che esistono nel contesto europeo, tra i vari percorsi di crescita e i vari modi di affrontare i compiti di sviluppo del periodo adolescenziale, al di là delle differenze culturali e nazionali.

Riferimenti bibliografici

- Amann Gainotti M. (1983), *Brevi note sugli sviluppi delle ricerche sul pensiero formale*, in "Archivio di Psicologia, Neurologia e Psichiatria", 3, pp. 423-38.
- Ed. (2002), *Lo sviluppo cognitivo durante l'adolescenza*, SEAM, Roma.
- Ed. (2004), *L'accesso al pensiero formale nelle narrazioni autobiografiche della letteratura*, in M. Amann Gainotti, V. Biasi (a cura di), *Essere insegnanti in classi di adolescenti*, Guerini Scientifica, Milano, pp. 47-68.
- Ed. (2008a), *Adolescenti di ieri e di oggi nelle narrazioni autobiografiche della letteratura*, in A. M. Disanto (a cura di), *Paradossi della mente giovanile: oscillazioni tra noia, angoscia e creatività*, Borla, Roma, pp. 36-69.
- Ed. (2009), *Lezioni di Psicologia dell'adolescenza*, Guerini e Associati, Milano.
- Amann Gainotti M., Biasi V. (2004), *Essere insegnanti in classi di adolescenti*, Guerini Scientifica, Milano.
- Amann Gainotti M., D'Ascenzo L. (2007), *Adolescenti di ieri e di oggi tra vecchi e nuovi modelli psicologici*, in F. Petruccelli, V. Verrastro, M. Santilli (a cura di), *Memoria e suggestionabilità nell'età evolutiva*, Franco Angeli, Milano, pp. 19-36.
- Cantatore L. (2006), *Le identità violate di tre collegiali. Appunti su Mirbeau, Muisil, De Libero*, in C. Covato, *Metamorfosi dell'identità. Per una storia delle pedagogie narrate*, Guerini Scientifica, Milano, pp. 80-III.
- Cipriani R. (a cura di) (1987), *La metodologia delle storie di vita*, Euroma-La Goliardica, Roma.
- Coleman J. C. (1980), *La natura dell'adolescenza*, trad. it. il Mulino, Bologna 1983.
- Deiana G. (a cura di) (2007), *Educare all'Europa. Una sfida per la scuola*, Unicopli, Milano.
- Demetrio D. (1995), *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano.
- Fonzi A. (2003), *Scavi di donna. Tra psicologia e narrazione: la scoperta di una identità femminile*, Giunti, Firenze, p. VII.

- Inhelder B., Piaget J. (1955), *Dalla logica del bambino alla logica dell'adolescente*, Giunti-Barbera, Firenze 1971.
- Keating D. (1980), *Thinking processes in adolescence*, in J. Adelson (ed.), *Handbook of adolescent psychology*, John Wiley, New York.
- Kuhn D. (1979), *The significance of Piaget's formal operations stage in education*, in "Journal of Education", 1, pp. 34-50.
- Lutte G. (1987), *Psicologia degli adolescenti e dei giovani*, il Mulino, Bologna.
- Meghnagi D. (2003), *Freud critico testuale*, in Id., *Interpretare Freud. Critica e teoria psicoanalitica*, Marsilio, Venezia, pp. 53-73.
- Palmonari A. (a cura di) (1993), *Psicologia dell'adolescenza*, il Mulino, Bologna.
- Smorti A. (1994), *Il pensiero narrativo*, Giunti, Firenze.
- Id. (1997), *Il sé come testo*, Giunti, Firenze.