

---

## LA RELIGIOSITÀ PRE-ADOLESCENZIALE

### 1. Aspetti generali dello sviluppo adolescenziale

- a. Lo sviluppo cognitivo
- b. Lo sviluppo motivazionale
- c. Lo sviluppo affettivo-emotivo
- d. Lo sviluppo sociale

### 2. La religiosità del pre-adolescente

- a. La concezione di Dio nel pre-adolescente
- b. Il sentimento di appartenenza religiosa
- c. Il ritualismo della pre-adolescenza

---

### PREMESSE

Dovendo analizzare la religiosità dell'adolescente conviene precisare che intendiamo definire questo stadio di sviluppo della personalità in termini abbastanza elastici. Facendo riferimento ai *fenomeni pubertari* prenderemo in considerazione il periodo che li precede e li segue immediatamente chiamandoli rispettivamente *pre-adolescenza* e *adolescenza*. In pratica questo periodo comprende un lasso di tempo che inizia verso gli 11-12 anni e termina verso i 16-17 anni.

La distinzione in due fasi è in un certo senso arbitraria ma sembra corrispondere abbastanza adeguatamente a due momenti tipici dello sviluppo che anche l'educatore è in grado di rilevare. Va per altro notato che assumendo come criterio quello della pubertà non si intende affermare che da questo fenomeno dipendono sostanzialmente tutte le caratteristiche psicologiche dell'adolescenza; rispetto all'adolescenza la pubertà è un fenomeno rilevante ma non decisivo, più utile come riferimento cronologico che come categoria interpretativa.

Riservandoci di riassumere in seguito la discussione sul significato della pubertà nell'insieme dello sviluppo dell'adolescente, esponiamo in sintesi le caratteristiche della maturazione dell'individuo in questo periodo.

## 1. ASPETTI GENERALI DELLO SVILUPPO ADOLESCENZIALE

### a. Lo sviluppo cognitivo

Utili indicazioni sullo sviluppo intellettuale dell'adolescente si possono trovare negli studi di Piaget, benché essi pecchino forse per eccessivo intellettualismo e schematismo e siano talora troppo condizionati da una mentalità positivista.

Piaget (1955) pensa di aver provato che nel periodo in esame, il ragazzo passa dall'uso della logica concreta all'uso progressivo della logica formale; in altre parole, mentre il fanciullo era in grado di *operare nessi logici* a partire da una esperienza diretta e concreta, ma senza arrivare alla comprensione di leggi e relazioni universali, l'adolescente diviene capace di *usare sempre più i procedimenti logici astratti*. Egli acquista così la possibilità di operare mediante analisi e sintesi, induzione e deduzione, ipotesi e verifica, concetti e simboli.

Sarebbe comunque eccessivo credere che questa capacità appaia improvvisamente e « in toto » allo scoccare dell'undicesimo anno. Si tratta invece di una maturazione progressiva e lenta, che è destinata a continuare anche dopo il periodo dell'adolescenza. Michaud (1955) sottolinea inoltre che non si tratta di uno sviluppo rettilineo, automatico e netto: « A 14-15 anni il ragazzo è ancora lontano dal termine della sua evoluzione; la spiegazione rimane per molto tempo confusa con l'opinione, il giudizio di esistenza con il giudizio di valore ». L'acquisizione di nuove capacità suppone nuove esperienze, l'intervento di fattori esterni ed educativi che stimolano un'orientazione diversa del pensiero.

Anche per Jersild (1957, 75 ss., trad. ital. 1970), i parametri che permettono di constatare lo sganciamento progressivo del pensiero del fanciullo, sono la capacità crescente di *generalizzazione* e di *astrazione*, a cui si aggiunge la *percezione adeguata del concetto di tempo*.

Già alla soglia degli 11-12 anni il pre-adolescente comincia a cogliere il significato di « passato » storico e verso i 15-16 anni il ragazzo è in grado di raggiungere il livello adulto medio nella comprensione della nozione di « tempo » (Friedmann, 1944).

Quanto alla *pubertà* occorre notare che essa, probabilmente, *non accelera né comprime lo sviluppo conoscitivo*. Vi sono tuttavia dei casi piuttosto frequenti in cui l'apparire dei fenomeni pubertari può costituire un « fattore di disturbo » del rendimento intellettuale (specialmente scolastico) del pre-adolescente, in concomitanza con le condizioni di salute, lo sviluppo emotivo-affettivo, i rapporti familiari, l'adattamento scolastico.

Alcuni autori pensano a questa età come a una *fase nettamente egocentrica del pensiero*; la consapevolezza delle nuove capacità conoscitive può infatti favorire nel ragazzo un atteggiamento soggettivista che si concreterebbe nella illusione di poter condizionare il mondo. Ricordiamo che

secondo Piaget, ogni nuovo stadio della vita mentale si presenta inizialmente caratterizzato da una accentuazione egocentrica, e solo più tardi trova un equilibrio, adeguandosi al reale. « Esiste dunque un egocentrismo intellettuale dell'adolescenza paragonabile all'egocentrismo del fanciullo, che assimila l'universo alla propria attività corporale e all'egocentrismo della prima infanzia, che assimila le cose al pensiero nascente (gioco simbolico, ecc.). Quest'ultima forma di egocentrismo si manifesta mediante la credenza nel potere illimitato della riflessione, come se il mondo dovesse assoggettarsi ai sistemi, e non i sistemi alla realtà. È l'età metafisica per eccellenza » (Piaget, 1964, 79-80).

Altri autori, invece, accanto all'egocentrismo fantastico notano nell'adolescente *una crescente capacità di realismo e di obiettività*. In realtà si tratta di due aspetti complementari di un medesimo sviluppo; il pensiero diventa più obiettivo e l'attività fantastica tende gradualmente verso oggetti più concreti. Si passa così dalle fantasticherie sull'*eroe* al problema della professione, all'adattamento, all'ambiente, all'amore. (Si veda Hubert, 1949, Jersild 1957, Fleege 1945). La soggettività, cioè, non è esclusa e forse anche è esaltata, ma è anche canalizzata verso problemi più personali e obiettivamente importanti.

### b. Lo sviluppo motivazionale

Passato il periodo della fanciullezza, che per molti aspetti si caratterizza per la relativa stabilità dei bisogni, degli interessi e dei valori, si verificano in questa fase *processi di riorganizzazione e di specificazione delle motivazioni*. Si è cercato di identificare e di classificare i principali *bisogni* della pre-adolescenza; si è parlato di bisogni *psico-fisiologici* (connessi soprattutto con la scoperta della pubertà), di bisogni *psico-sociali* (tra cui quello di indipendenza, di sicurezza, di esperienza), di bisogni *psico-esistenziali* (con chiaro orientamento a una ricerca di valori estetici, religiosi, filosofici e morali) (Schneiders A.A., 1958, 133-149).

I bisogni però, almeno nella fase della pre-adolescenza, *non sembrano scostarsi molto dalla matrice familiare ed ambientale ristretta*, in cui il ragazzo ha vissuto la sua fanciullezza; si nota comunque la crescente capacità di viverli con consapevolezza più profonda. Secondo Ausubel (1952, 176-180 e 1954, 194-200) la ricerca di uno « status » indipendente, necessario per la maturazione della personalità, si manifesta ben presto, subito dopo la pubertà. La fase di desatellizzazione dal nucleo familiare si presenta spesso con modalità conflittuali, derivanti dall'incidenza di vari fattori, tra i quali il comportamento dei genitori, il temperamento e la strutturazione della personalità del fanciullo quale risulta dalle tappe precedenti dello sviluppo, il clima di maggiore o minore permissività dell'ambiente, ecc.

In questo periodo si ha anche una progressiva specificazione ed allargamento degli *interessi* che sono ora direttamente condizionati dalle nuove acquisizioni della personalità (capacità intellettuali, pubertà fisiologica, mondo affettivo ed emotivo) e da tipici fattori ambientali (il sempre più vasto inserimento in gruppi ed attività extrafamiliari). Gli interessi variano comunque moltissimo da individuo a individuo, sia per l'oggetto concreto che per l'intensità.

Il sistema dei valori all'inizio di questo stadio è ancora in gran parte ancorato a quello dell'età precedente, benché abbia avuto inizio il processo della loro interiorizzazione cosciente e motivata; l'ancoraggio dei valori però tende progressivamente ad allargarsi al di fuori della cerchia familiare e scolastica, risentendo dei molti messaggi che da ogni parte, in una cultura pluralista, vengono proposti ai singoli. Il sistema dei valori comincia anche a organizzarsi in una struttura relativamente stabile che viene chiamata « io ideale ». Questo progetto di sé, inizialmente condizionato dall'influsso di personalità concrete incontrate in famiglia o in scuola, nella lettura o nella cronaca, tende a diventare sempre più personalizzato e astratto. Di mano in mano che esso si sgancia dai modelli concreti, l'adolescente può attuare un progetto di sé corrispondente alle proprie aspirazioni ideali (cfr Lutte, 1971, 183-195).

### c. Lo sviluppo affettivo-emotivo

L'adolescenza non è, nella maggior parte dei casi, una fase di sviluppo definibile essenzialmente in termini di « tempesta emotiva », come si era soliti dire nei manuali di psicologia dell'adolescenza di un tempo. È incontestabile tuttavia che *l'emotività dell'adolescente si fa più ricca ed originale*, « si estende, si differenzia, si arricchisce di sfumature, diventa più interiore e gradualmente più conscia » (Lutte, 1962, 341). Essa subisce l'influsso della maturazione fisiologica, della crescita intellettuale, dei processi di adattamento sociale. L'evoluzione affettivo-emotiva è condizionata anche dalle precedenti fasi dello sviluppo della personalità. Una carenza satellizzazione nella fanciullezza può ad esempio generare, da una parte una ipertrofia dell'io, il cui livello di aspirazioni rimane altissimo, e dall'altra la mancanza di senso di stima di sé e di sicurezza (Ausubel, 1954, 507).

Tali difficoltà si ripercuotono sul pre-adolescente che sta affrontando *la sua crisi di identità*; e senza un minimo di equilibrio affettivo ed emotivo, egli non è in grado di percepire *la unicità e l'identità del proprio io*, soggetto a trasformazioni continue ed arricchito di bisogni e possibilità nuove. A sua volta l'incapacità di raggiungere la propria identità genera insicurezza ed ansietà (Erikson, 1968).

Una difficoltà affettivo-emotiva peculiare della pre-adolescenza è connessa all'assunzione ed integrazione del proprio ruolo psico-sessuale, come

potenziamento delle possibilità dell'io. Particolarmente per la ragazza è della massima importanza l'accettazione della propria femminilità con la « diversità » che essa comporta a livello personale ed a livello dei ruoli sociali (Deutsch, 1944-45).

Specialmente verso la fine del periodo che stiamo studiando non è raro verificare numerose occasioni in cui *esplodono scariche emotive intense*; generalmente tali fatti sono connessi con le difficoltà di adattamento derivanti dall'accesso ad un nuovo « status » che esige ruoli sociali diversi da quello del fanciullo. In particolare sembrano rilevanti a questo riguardo le problematiche familiari o scolastiche, il bisogno di indipendenza, l'adattamento all'altro sesso, la scelta degli studi in vista della professione, le frustrazioni nelle realizzazioni dell'io ideale, le difficoltà dello sviluppo puberale.

L'acuirsi delle tensioni emotive porta talora gli adolescenti a *rinchiudersi su se stessi*, determinando scarso interesse per i grandi problemi del mondo e dell'ambiente circostante. Esternamente l'adolescente può apparire scontroso, introverso e geloso dei propri problemi emotivi e affettivi. Questo ripiegamento su se stesso può generare carenze affettive; l'adolescente rimane solo, di fronte ai problemi che spesso lo angustiano e che non può più affrontare con l'appoggio dei genitori, da lui stesso progressivamente « demitizzati » ed emarginati.

Difficile dire quali siano in concreto *i sentimenti e le emozioni prevalenti negli adolescenti*. Alcuni psicologi parlano di « maggiore capacità di superare le frustrazioni presenti », di apprezzare le situazioni positive del passato e di prefigurarsi le future, di « comprendere le emozioni degli altri », di « identificarsi affettivamente » con gruppi sempre allargati e numerosi, di « adeguare speranze e desideri alla realtà », di « sopportare la solitudine », di « assumere rischi e responsabilità » e di « sentire simpatia e compassione » per gli altri (Jersild, 1957, 338 ss.).

Del resto le emozioni e i sentimenti degli adolescenti sono sottoposti a tali variazioni, che non bastano a descriverli adeguatamente neppure le ricorrenti ricerche sull'argomento.

### d. Lo sviluppo sociale

Questo settore dello sviluppo comporta una crescente spinta verso *l'emancipazione* dai genitori, *l'inserimento* in un gruppo più ristretto di coetanei, una *conoscenza più realistica della società* e una maggior *coscienza dell'appartenenza* ad una classe sociale. I rapporti tra genitori e figli assumono ora una nuova fisionomia, ma non provocano ancora necessariamente un conflitto. I genitori continuano ad avere una grande importanza ed influsso sui figli; perciò l'atteggiamento fondamentale degli adolescenti è caratterizzato da una certa ambivalenza: tendenza all'indipen-

denza da una parte, e ricerca della protezione e dell'approvazione che dà sicurezza, dall'altra.

In ogni caso, fin dalla pre-adolescenza i ragazzi passano sempre più tempo fuori dell'ambito familiare e il loro cerchio di interesse per le persone si allarga notevolmente.

In questa età assume grande importanza per lo sviluppo sociale il passaggio dalla scuola elementare alla scuola media, non solo perché l'inserimento fornisce la possibilità di allargare la gamma delle conoscenze e delle esperienze, ma soprattutto perché favorisce l'arricchimento delle immagini ideali di adulti e di coetanei. Ne viene modificato profondamente l'atteggiamento verso i genitori (la cui immagine viene ulteriormente ridimensionata) e si instaura un tipo di rapporto più stabile con le persone adulte. Il contatto con altri adulti e con i valori da essi presentati, mentre da una parte agevola il riconoscimento dei limiti dei genitori, spingendo alla desatellizzazione, dall'altra rende meno traumatizzante questa scoperta, perché addita nuovi modelli, spingendo alla « risatellizzazione » attorno ad altri adulti ideali, oppure ad un coetaneo o ad un gruppo.

Ma, anche al di fuori della scuola, il gruppo dei coetanei ha un ruolo sempre maggiore: in esso l'adolescente ricerca uno « status » sociale fondato sul riconoscimento delle proprie capacità e prestazioni e sull'uguaglianza, per superare lo status di dipendenza da una autorità superiore (Csonka, 1964, 399).

Una forma tipica della progressiva socializzazione di questo periodo è rappresentata dall'amicizia. Rispetto a quelle della fanciullezza le amicizie diventano più stabili, intense, intime, meno numerose ma più esclusive, dapprima ristrette ad adolescenti del proprio sesso e in seguito aperte anche all'incontro con l'altro sesso.

Sono state date molteplici spiegazioni di questo fenomeno, ricollegato di volta in volta (od anche contemporaneamente) ad influssi della maturazione fisiologica, al bisogno di aprirsi con un confidente, al bisogno di riconoscimento, conforto, sicurezza ed anche a fattori culturali (Dennis, in Carmichael, 1976, 1037).

## 2. LA RELIGIOSITÀ DEL PRE-ADOLESCENTE

Tenendo presenti i ritmi e le modalità di sviluppo che abbiamo analizzato, è conveniente studiare in due momenti distinti la religiosità del pre-adolescente e quella dell'adolescente. Nella prima fase dello stadio adolescenziale, comprendiamo l'età che va dagli 11 ai 14 anni circa, che corrisponde grosso modo al periodo della scuola media in Italia.

La pre-adolescenza sembra rappresentare, nell'insieme dello sviluppo religioso, una stagione di felice fecondità, che porta a compimento le premesse poste nella fanciullezza. Benché non manchino sintomi che fanno

ritenere consistente e crescente l'incidenza dei processi di secolarizzazione anche sulla religiosità pre-adolescenziale (Milanesi, 1969) possiamo considerare questo periodo sostanzialmente positivo per la maggior parte dei soggetti socializzati religiosamente. Al riparo da particolari problemi di carattere affettivo o emotivo, dotati di un pensiero concreto ormai maturo per trapassare nel pensiero logico-astratto, ben inseriti nel proprio ambiente familiare, stimolati dalle nuove esperienze scolastiche, animati da una spinta morale nuova (verso l'autonomia etica), i pre-adolescenti vivono generalmente una religiosità caratterizzata da alta pratica rituale e sacramentale, da interesse cognitivo notevole, da connotazione morale sentita, da attivismo euristico ed entusiasta.

Non mancano comunque aspetti critici di questa religiosità, come verremo annotando nell'analisi di alcuni tratti tipici della religione del pre-adolescente.

### a. La concezione di Dio nel pre-adolescente

La più immediata caratteristica che si evidenzia nella concezione di Dio di adolescenti catechizzati è una notevole « ortodossia » formale. Interrogati sulla loro concezione di Dio, i pre-adolescenti danno risposte molto legate all'insegnamento ricevuto; si ricorderà che verso i 13-14 anni trova il suo culmine la curva dell'apprendimento religioso dei soggetti esaminati dal McDowell (1952).

Così, anche il Babin (1963) trova che, rispondendo alla domanda « per voi, che cosa è Dio »? i pre-adolescenti che hanno ricevuto una educazione religiosa a scuola, tendono ad identificare il contenuto delle loro risposte con quello delle formulazioni catechistiche. Ma il Dio così inferito, è ancora un Dio lontano e astratto. È, più che altro, il Dio dei filosofi e degli scienziati, accessibile alla ragione, origine e spiegazione del mondo. Dio è l'Onnipotente, il Creatore, il Signore dell'Universo, Spirito eterno e perfetto.

Anche negli studi di Giannatelli (1967) si evidenzia che i ragazzi rispondono abbastanza esattamente alle domande sugli attributi di Dio e anche a quelle sulla creazione, cioè praticamente a quelle che riguardano conoscenze accessibili attraverso la normale informazione catechistica.

Graebner (1960 e 1964) nota che la scuola di catechismo tende a omogeneizzare il pensiero religioso dei pre-adolescenti, sia per quanto riguarda i contenuti sia per quanto si riferisce alla ricchezza verbale. Inoltre egli osserva che a risposte oggettivamente esatte non corrisponde una precisa comprensione dei significati in esse contenuti. Utilizzando un metodo proiettivo combinato con un questionario a risposte semi-standardizzate egli ha verificato — su un campione di un migliaio di ragazzi luterani di 10-14 anni intensamente catechizzati — quello che tra i cattolici aveva

trovato anche McDowell: cioè facile propensione a confondere e sovrapporre attributi di Dio come eternità, onnipotenza, onniscienza, onnipresenza.

Babin inoltre afferma che *la relazione personale con Dio è sentita da pochi*. In genere, Dio è « in alto », « al di sopra », Creatore e Signore delle sue creature, o, al più, la relazione con Dio è modellata dall'abitudine della dipendenza familiare o scolastica. Dio è colui al quale bisogna obbedire sempre.

La formulazione stessa delle risposte ai questionari su Dio, si presenta in tono scolastico, libresco e stereotipato.

*La connotazione nozionistica sembra più accentuata nelle ragazze*, più diligenti e più portate a giocare il ruolo di « brava scolara ». Nei ragazzi vi è un po' più di spontaneità. Essi sentono inoltre, molto più che le coetanee, una stretta connessione tra la concezione di Dio e l'obbligazione morale. Dio è « padrone che dirige », « che mi vede », « al quale bisogna obbedire ». Tipica è poi l'accentuazione, da parte del ragazzo, della purezza divina, che la ragazza, al contrario, non menziona che molto raramente: questo fatto ci permette di intravedere fin d'ora l'intrecciarsi di motivi morali e di motivi religiosi: Dio è l'essere perfetto su cui il ragazzo proietta i suoi ideali di purezza.

Il Deconchy (1967) caratterizza la pre-adolescenza come una *fase di « Personalizzazione »*. Il pre-adolescente tende a concepire Dio come « qualcuno », come persona, distinta dalle forze della natura (superamento dell'animismo e progressiva affermazione della trascendenza). La nozione di Dio diventa più esistenziale, si evolve dal « qualcosa » (fase di attributività) al « qualcuno ».

Se le dominanze semantiche della fase di attributività erano quelle di Grandezza, Forza, Bontà, ora i temi dominanti sono: Signore, Padre, Redentore.

Il termine « personalizzazione » fa riferimento al *polo oggettivo* della concezione del pre-adolescente, *non alla sua relazione vissuta con Dio*; ciò si accorda con quanto affermava il Babin sulla matrice catechistica e scolastica di questi attributi.

In declino l'animismo, Dio si afferma come trascendente il mondo materiale, anche se non sempre adeguatamente distinto dal mondo spirituale; il che fa sì che Dio venga spesso confuso in un Pantheon di spiriti (dèi, angeli, anime) o di personaggi storico-mitici (Abramo, Mosè, Giove, Buddha).

L'animismo può tuttavia trovare a volte un rilancio da forme di una istruzione religiosa marcatamente autoritaria, che offre troppo facilmente come « da credere » una concezione miracolistica e semi-magica della presenza di Dio nel mondo.

Così il pre-adolescente, pressato da una parte dalle esigenze del suo incipiente pensiero scientifico che gli presenta il mondo naturale come un insieme rispondente alle leggi sperimentabili del determinismo scientifico,

e dall'altra parte, da istanze autoritarie che avallano e rinforzano le sue idee infantili sull'intervento arbitrario di Dio nel mondo, incapace di una soluzione sintetica delle due concezioni, risolve la tensione strutturandosi due modi, ben separati, di pensare i rapporti di Dio col mondo, *uno scientifico-naturale*, in cui Dio è del tutto assente, ed uno *soprannaturale*, sostanziato di animismo (Goldman, 1964).

Parallelamente al declino dell'animismo e del magismo, si verifica anche il *definitivo declino dell'antropomorfismo materiale*. Permangono forme di antropomorfismo morale, secondo cui il ragazzo tende a proiettare su Dio alcuni valori morali che gli sono proposti, e che hanno particolare importanza nella sua assiologia. Ma si attua una certa selezione nella scelta delle qualità morali da applicarsi a Dio. Esse sembrano accentrarsi tutte attorno alla nozione di *lealtà*. Questo tratto è forse uno dei primi *assoluti morali* che il pre-adolescente scopre e ritiene essenziale per una personalità matura.

La personalizzazione di Dio sembra generare, oltre che l'antropomorfismo morale, anche il *ritorno di alcune immagini fisiche di Dio*. Il Dio, sentito come Signore, viene descritto come enorme, gigantesco, vittorioso. Definiremmo questo come un « antropomorfismo kyriale », nel senso che le immagini fisiche vengono usate con sfumature nuove, intese coscientemente a dare una immagine adeguata di questa grande Persona, che il ragazzo non saprebbe altrimenti descrivere.

Le annotazioni fin qui riportate sembrano confermare il *carattere prevalentemente nozionistico delle conoscenze religiose del pre-adolescente*; quanto ai suoi atteggiamenti interiori nei riguardi di Dio, possiamo con una certa approssimazione dire che essi sono improntati all'ambivalenza. Da una parte sembrano permanere i sentimenti tipici della fiducia infantile (cfr Braidò-Sarti 1967), dall'altra non sono estranei al pre-adolescente certi atteggiamenti di paura, che alcuni autori ritengono un ostacolo serio alla emancipazione della religiosità (Mathias, 1943, Patiño, 1961, trad. ital. 1964). Pur tenendo conto che le ricerche di questi ultimi autori sono gravemente inficiate da metodologie insicure (Aletti, 1971), bisognerà pur ammettere che il timore è una componente essenziale del sentimento religioso come già aveva annotato R. Otto e che quindi non contrasta con un orientamento sostanziale positivo della religiosità, quando sia opportunamente controbilanciato da altri sentimenti.

Anche Goldman ritiene che la relazione del pre-adolescente con Dio sia tinta di « sacro timore ». In particolare, l'idea che Dio possa amare tutti gli uomini (appresa, ma non compresa dall'infanzia) non sembra facilmente conciliabile con la giustizia di Dio, nel retribuire il bene e il male. Il problema ora viene distintamente percepito, ma solo verso la fine di questo periodo e nella adolescenza troverà una soluzione soddisfacente, quando punizione ed amore saranno considerati logici e coerenti ad un

unico disegno provvidenziale, a noi eventualmente ignoto (Goldman, 1964, 152-153).

Il carattere ambivalente della religiosità pre-adolescenziale è sottolineato anche dall'*apparire dei primi dubbi religiosi* (almeno sul finire di questa fase di transizione) come viene indicato da alcuni studi sull'argomento (Grasso, 1954, Milanese, 1965, Braidò-Sarti, 1967).

#### b. Il sentimento di appartenenza religiosa

Come abbiamo visto, per il bambino il sentimento dell'appartenenza alla comunità religiosa si esaurisce quasi completamente nel sentimento di inclusione nel proprio nucleo familiare.

Con il progressivo sfaldarsi di questa dipendenza psicologica, con l'accedere ad una più specifica formazione ed informazione religiosa (cioè all'epoca della iniziazione sacramentale) e con la partecipazione alla vita liturgica comunitaria (messa e sacramenti, preghiera) il sentimento di appartenenza si oggettivizza, diventa cioè adeguato, nel senso che viene agganciato ed ancorato ad un organismo religioso specifico, avente una base strutturale storicamente precisata.

Questo processo di oggettivizzazione del sentimento di appartenenza è progressivo e sembra raggiungere l'acme proprio nell'età della pre-adolescenza, quando cioè le capacità conoscitive potenziate permettono di cogliere il senso del tempo e dello spazio e di percepire rettamente il concetto di « chiesa », di « storia della salvezza » e simili. La socializzazione del ragazzo facilita la comprensione del concetto di « comunità » e pone i fondamenti per il sentimento di solidarietà; il processo di emancipazione emotivo-affettiva fa aprire il ragazzo a partecipazioni di gruppo più vaste e soddisfacenti (Milanese, 1969).

Una conferma di quanto stiamo dicendo viene da alcune ricerche di D. Elkind. Questo autore, usando il metodo « Semi-Clinical Interview » proposto e collaudato da Piaget (cfr *La représentation du monde chez l'enfant*) ha studiato il sentimento spontaneo di appartenenza religiosa in gruppi di fanciulli di 5-12 anni, Ebrei (1961), Cattolici (1962) e Protestanti (1963). Egli mostra che, se fino ai 6-7 anni la concezione della propria identità religiosa (nel senso di appartenenza ad un determinato gruppo religioso) è molto globale e indifferenziata, in seguito il fanciullo è in grado di distinguere diversi gruppi religiosi, ma lo fa con lo strumento di un pensiero molto « concreto », legato all'esperienza di atti esteriori caratterizzanti i singoli gruppi. È solo in un terzo momento (11-12 anni) che diviene capace di un concetto astratto di appartenenza religiosa, quando, riflettendo sul proprio pensiero e sulla propria esperienza, giunge a pensare alla identità religiosa in termini di credenze e di intime convinzioni.

L'Elkind osserva anche che l'evoluzione di queste forme di concezione dell'appartenenza si presenta con le stesse caratteristiche nei tre diversi gruppi confessionali da lui esaminati; il che proverebbe che tale evoluzione non è dovuta principalmente agli influssi dei gruppi religiosi in cui si è inseriti, quanto piuttosto a fattori di maturazione più generali operanti dall'interno del soggetto.

L'incidenza delle interazioni di gruppo non è esclusa però da Elkind anche perché, secondo Piaget (che Elkind segue molto da vicino) i contenuti del pensiero dipendono dall'esperienza di rapporto con l'ambiente, mentre la forma segue leggi di sviluppo universali, secondo i ritmi di maturazione dell'intelligenza.

Occorre poi precisare che questo processo di identificazione obiettiva della realtà ecclesiale può essere ritardato dall'atteggiamento negativo prevalente in particolari ambienti nei riguardi della Chiesa; una certa diffusa ostilità potrebbe infatti impedire l'identificazione, proprio perché la percezione del gruppo religioso ne sarebbe necessariamente distorta e compromessa.

Inoltre va tenuto presente che l'obiettivazione del sentimento di appartenenza al gruppo religioso si compie nelle società pluraliste in un contesto sempre più competitivo, se non proprio conflittuale. Il progressivo aprirsi del pre-adolescente all'inserimento in gruppi di diverso orientamento, lo pone nella necessità di confrontare le proposte di valori che dai gruppi gli vengono avanzate. Il criterio della scelta preferenziale (da cui dipende la forza del sentimento di appartenenza) è necessariamente quello della funzionalità psicologica. Il pre-adolescente sceglierà di appartenere psicologicamente a quei gruppi che sembrano dargli una più immediata soddisfazione al suo bisogno di inclusione, riconoscimento, auto-realizzazione. È possibile che in determinati contesti i gruppi religiosi non riescano a vincere il confronto con quelli ricreativi, scolastici, amicali, culturali. Tutto questo significa che il sentimento di appartenenza faticosamente conquistato nel momento di acme della pre-adolescenza può entrare immediatamente in crisi appena viene il trapasso nell'adolescenza e il ragazzo si apre verso forme più ampie di socializzazione.

#### c. Il ritualismo della pre-adolescenza

La pre-adolescenza sembra, a prima vista, il periodo più felice dal punto di vista della pratica religiosa. Il ragazzo frequenta volentieri e spontaneamente la chiesa e si accosta ai sacramenti; prega spesso e con partecipazione emotiva.

Ma in queste condotte si può notare spesso una chiara dimensione ritualistica che sembra da ricollegare ad alcuni elementi non bene integrati

della religiosità infantile. Le ricerche del Godin ci hanno mostrato che *l'animismo e il magismo tendano a prolungarsi cronologicamente anche al di là della fanciullezza, nella pre-adolescenza*. Per quanto riguarda in particolare il magismo nella concezione dei sacramenti, ricordiamo che esso, molto influente e diffuso fino a 11 anni, si riscontra ancora in una buona misura a 14 anni. Anche in una più recente applicazione della prova del Godin su campione italiano (Milanesi, 1967), risulta che, pur decrescendo assai, il magismo non scompare del tutto, nella pre-adolescenza. Le risposte ottenute da soggetti italiani di 14-15 anni sono ancora inficcate di magismo nella misura del 22% per i soggetti maschi, e del 12% per le femmine. La tendenza a legare immediatamente l'effetto spirituale del sacramento al segno, accentuando l'efficacia del rito trova facile appiglio in due fatti. Un primo motivo può essere visto nella eredità psichica di precedenti tappe dello sviluppo connotate da un certo « ritualismo naturale »; il fanciullo tende spesso e naturalmente, anche al di fuori del contesto religioso, a strutturarsi dei « riti » che segue poi con meticolosa scrupolosità: camminare sul marciapiede, attento a non calpestare le connesse dei blocchi di granito; ripetere ordinatamente filastrocche senza senso, allineare oggetti sempre in un certo ordine (Piaget, 1926, trad. ital. 1966).

Un secondo aggancio per il ritualismo religioso del pre-adolescente può essere dato dalla *stessa concezione cattolica dell'« ex opere operato » dei sacramenti*, già di per sé molto difficile a comprendersi dal ragazzo e spesso anche *presentata in modo del tutto inadeguato*.

Con il suo bagaglio di ritualismo naturale, il pre-adolescente viene introdotto nella vita ecclesiale nella quale, dato il suo carattere a un tempo comunitario e istituzionale, le espressioni rituali collettive hanno una rilevanza eccezionale. È allora abbastanza comprensibile che il pre-adolescente accentui le componenti ritualistiche, tanto più che non ha ancora a disposizione strumenti cognitivi adeguati per comprendere la funzione simbolica dei riti.

Tale funzione si acquista infatti lentamente, come mostrano le ricerche di Dumoulin e Jaspard.

Nel corso di una intervista semi-strutturata, questi autori hanno posto ad un campione di ragazzi/e belgi di 6-12 anni, domande su una trentina di oggetti e gesti simbolici del culto cattolico, tralasciando volutamente quei riti principali, soggetti a più intensa catechizzazione e quindi non atti a rilevare le caratteristiche più spontanee della religiosità.

Nella percezione dei significati della *lampada posta accanto all'altare* e del rito del segno di croce con l'acqua benedetta all'ingresso in chiesa, i fanciulli danno importanza soprattutto all'aspetto rituale, all'obbligo di un agire istituzionale, con sfumature magiche. La lampada partecipa quasi della identità divina: è peccato spegnerla. L'acqua benedetta, verso gli 8

anni, con l'inizio della percezione di deficienze morali, diventa un rimedio alle colpe e colma le deficienze della religiosità (Dumoulin-Jaspard, 1966-67).

Anche la concezione della presenza eucaristica nell'ostia consacrata è spiegata dal fanciullo soprattutto con l'azione efficace del rito consacratorio compiuto dal sacerdote, uomo che ha la missione e il potere di « fare il miracolo ». Nella pre-adolescenza si avrà una concezione più esatta quando il prete sarà visto come mediatore di Gesù Cristo, che ritualizza i suoi gesti (Jaspard, 1971).

Il Dio dei ragazzi sembra dunque percepito come il « Dio della legge », trascendente per la sua forza, potenza, perfezione morale, e l'atteggiamento religioso rischia di bloccarsi con la sopravvalutazione dello strumento rituale; il rito diviene un fine, anziché un mezzo.

Le ragazze sottolineano invece nel rito la possibilità dell'incontro con Dio. La lampada rossa è segno e simbolo della presenza di Dio; presenza che è più diffusamente sentita « nella Chiesa » e meno localizzata. La sparizione del segno non è caricata di colpevolezza. Anche l'aspetto rituale del gesto con l'acqua benedetta è appena sfiorato. Il segno di croce non è tanto una dichiarazione di appartenenza alla Chiesa, quanto un memoriale, che ricorda la presenza di Dio al soggetto (Dumoulin-Jaspard, 1966-67).

La presenza di Dio è sentita come diffusa, quasi immanente al mondo. Non c'è bisogno di un rito efficace per attualizzare la sua presenza. L'azione consacratoria ha, più che altro, il significato di una teofania (Jaspard, 1971).

Il Dio delle ragazze sembra quindi più facilmente caratterizzabile come il « Dio dell'Amore » che si trova in un incontro affettuoso e spontaneo. Il rito è solo uno strumento dell'incontro, efficace soprattutto a livello oggettivo.

Dumoulin e Jaspard ritengono che i due diversi atteggiamenti religiosi si rifanno ad *alcuni fattori dinamici tipici della personalità maschile e femminile, dipendenti dalla modalità con cui è stato vissuto il complesso d'Edipo*.

*Per il ragazzo*, il padre è un modello, un ideale, la legge. Il rapporto con Dio-Padre risulta così strutturato a livello dell'agire. Il rito, che rispetta la legge data, diviene uno strumento di identificazione al modello.

*Per la ragazza*, al contrario, il padre è l'uomo affascinante da sedurre. La relazione con Dio-Padre si pone al livello del sentimento affettivo, della relazione interpersonale. Il rito ricorda rinforza e sancisce questa relazione.

Anche nella preghiera si notano, accanto ad elementi di positiva evoluzione, tratti che documentano la sopravvivenza di atteggiamenti infantili.

Come annota Goldman, la preghiera in questa fase aumenta spesso d'intensità; viene inoltre rivolta sia a Dio che a Gesù: le due persone vengono concepite come distinte. Dio è sentito presente durante la preghiera, ma non come una presenza fisica, bensì in forme spirituali che si

riflettono sul soggetto come aumentato senso di pace, serenità, gioia interiore. Il contenuto della preghiera si fa più spirituale e altruistico; anche le preghiere per se stessi sono molto più interiorizzate; si prega per ottenere di essere più buoni o per avere il perdono dei peccati.

L'efficacia della preghiera è però collegata ancora ad elementi magici; la preghiera viene giudicata dai suoi risultati. Progressivamente si fa strada, tuttavia, la tendenza più realistica a ritenere che, oltre alla preghiera, anche altri fenomeni più naturali possono avere contribuito ad ottenere il risultato (Goldman, 1964, 177-193).

Una conferma del carattere ambivalente della preghiera del pre-adolescente si ha anche nelle ricerche di Thouless e Brown (Thouless e Brown, nella trad. ital. in Godin A. [ed.], 1966, e Brown, 1967). Questi autori hanno dimostrato che a 12-13 anni, è ancora molto spiccata la convinzione che la preghiera abbia una sua efficacia materiale e immediata.

Va dunque sottolineato che dalla convinzione dell'efficacia della preghiera trae origine la tendenza a ripetere meccanicamente le formule e i gesti, senza preoccuparsi del loro significato; è appunto quello che abbiamo chiamato ritualismo.

Tale fatto è tanto più rilevante quanto più si pensa che viene a verificarsi proprio alla vigilia delle profonde trasformazioni della religiosità adolescenziale. Il ritualismo di questa età sembra spiegare il crollo della pratica religiosa (che comincia attorno ai 14 anni), proprio perché ritualismo significa mancanza di motivazioni profonde. Sotto la spinta di quella che viene chiamata più o meno impropriamente « crisi religiosa della adolescenza », il ragazzo smetterà di frequentare i riti di cui non gli riesce di recuperare il significato. È a questo punto che si evidenzia la necessità di informazioni suppletive, atte a reintegrare il quadro delle motivazioni su nuove basi, proporzionate allo sviluppo dell'adolescente.

## CONCLUSIONE

La caratteristica globale della religiosità del pre-adolescente sembra essere, oltre all'ambivalenza, la tendenza all'oggettivazione: la « personalizzazione » della concezione di Dio (nel senso più sopra spiegato), il nozionismo, il ritualismo, il forte aggancio all'istituzione ecclesiale ne sono sintomi indubbi.

Se da un lato questa accentuazione della religiosità favorisce lo sviluppo di un ampio interesse per le problematiche spirituali e morali, dall'altro espone a gravi rischi il prosieguo dello sviluppo stesso. Il quadro a cui il pre-adolescente è pervenuto non potrà non confrontarsi con le esigenze dell'età successiva che sono sostanzialmente segnate dal soggettivismo; di qui prevedibili difficoltà e conflitti.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Oltre a lavori già citati nei precedenti capitoli, come Piaget (1955 e 1964), McDowell (1952), Deconchy (1967), Goldman (1964), Braido-Sarti (1967), Milanese (1967), Elkind (1961, 1962, 1963):

1. ALETTI M., *La concezione di Dio nell'adolescente*, Milano, 1971 (tesi non pubbl.).
2. AUSUBEL D.P., *Ego Development and the Personality Disorders*, N.Y., Grune and Stratton, 1952.
3. AUSUBEL D.P., *Theory and Problems of Adolescent Development*, N.Y., Grune and Stratton, 1954.
4. BABIN P., *Dieu et l'adolescent*, Lyon, Éd. du Chalet, 1963. (Trad. ital. di M. Viglietti: *L'adolescente davanti a Dio*, Roma, Paoline, 1966).
5. BROWN L.B., Quelques attitudes sous-jacentes dans la prière pour demander des faveurs, *Cahiers de Psychologie Religieuse*, IV, 67-86, Bruxelles, Lumen Vitae, 1967.
6. CSONKA L., *Metodologia della catechesi evolutiva e differenziale*, in *Educare*, vol. 3°, Zürich, PAS Verlag, 1964.
7. DENNIS W., The Socialisation of the Hopi Child, Menasha Wisc., Sapir Memorial Pub. Fund, 1941, citato in Carmichael L. (ed.), *Manual of Child Psychology*, N.Y., Miley and Sons, 1946. (Nella trad. franc.: *Manuel de Psychologie de l'enfant*, Paris, PUF, 1952).
8. DEUTSCH E., *The Psychology of Women*, N.Y., Grune and Stratton, 1944-45, 2 voll. (Trad. ital. di I. Daninos-Lorenzini: *Psicologia della donna*, Torino, Boringhieri, 1964-1968, 2 voll.).
9. DUMOULIN A., JASPARD J.M., Perception symbolique et socialisation de l'attitude religieuse chez les enfants de 6 à 12 ans. Étude génétique et différentielle, *Revue de Psychol. et des Sciences de l'Éducation*, 2 (1967), 214-223.
10. ERIKSON E.H., *Identity Youth and Crisis*, N.Y., Norton and Co., 1968.
11. FRIEDMANN L., Time Concept of Junior and Senior High School and of Adults, *School Rev.*, 52 (1944), 233-238.
12. FLEECE L., *Self-Revelation of the Adolescent Boy*, Milwaukee, Bruce, 1945.
13. GIANNATELLI R., Controllo oggettivo e conoscenze religiose alla fine della 1ª media, *Orientam. Pedag.*, 14 (1967), 1059-1100.
14. GRAEBNER O.E., *Child Concepts of God*, River Forest, Lutheran Education Association, 1960.
15. GRAEBNER O.E., Child Concepts of God, *Religious Education*, 59 (1964), 234-241.
16. GRASSO P.G., *Gioventù di metà secolo*, Roma, AVE, 1954; 2ª ed. rinnovata, 1967.
17. HUBERT H., *La croissance mentale*, Paris, PUF, 1949.
18. JASPARD J.M., La représentation de la présence eucharistique chez l'enfant de 6 à 12 ans, *Lumen Vitae*, 26 (1971), 55-79.
19. JERSILD A.T., *Psychology of Adolescence*, N.Y., Mac Millan, 1957. (Trad. ital. di S. De Giacinto: *Psicologia dell'adolescenza*, Brescia, La Scuola, 1970).
20. LUTTE G., *Elementi di psicologia del fanciullo e dell'adolescente*, in *Educare*, vol. 2°, Zürich, PAS-Verlag, 1962.
21. LUTTE G. e coll., *Le moi idéal de l'adolescent*, Bruxelles, Dessart, 1971. (Ed. ital.: *Adolescenti d'Europa, modelli di comportamento e valori*, Torino, SEI, 1969).
22. MATHIAS W.D., *Ideas of God and Conduct*, N.Y., Teachers College Columbia Univ., 1943.
23. MICHAUD E., *Essai sur l'organisation de la connaissance entre 10 et 14 ans*, Paris, Vrin, 1955.
24. MILANESI G.C., Insegnamento della religione e dubbio religioso nella tarda adolescenza, *Orientam. Pedag.*, 12 (1965), 4, 741-801.
25. MILANESI G.C., Realtà, problemi ed esigenze dei preadolescenti, *Presenza Pa-*



storale, 39 (1969), 235-254. Questo contributo e il precedente sono contenuti in *Ricerche di psico-sociologia religiosa*, Zürich, PAS Verlag, 1970 (presso Libreria Ateneo Salesiano, Roma).

26. PATIÑO L., Une échelle d'attitude religieuse pour enfants de 10 à 13 ans, *Lumen Vitae*, 16 (1961), 263-282. (Trad. ital. in Godin A. [ed.]: *Piccoli e grandi davanti a Dio*, Roma, Paoline, 1964, 151-181).
27. PIAGET J., *La représentation du monde chez l'enfant*, Paris, PUF, 1926. (Trad. ital. di M. Villaroel: *La rappresentazione del mondo nel fanciullo*, Torino, Boringhieri, 1966).
28. PIAGET J., INHELDER B., *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*, Paris, PUF, 1955. (Trad. ital. di M. Cecchini: *Dalla logica del fanciullo alla logica dell'adolescente*, Firenze, Universitaria, 1971).
29. PIAGET J., *Six études de psychologie*, Genève, Gauthier, 1964. (Trad. ital. di E. Zamorani: *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*, Torino, Einaudi, 1967).
30. SCHNEIDERS A.A., *The Psychology of Adolescence*, Milwaukee, Bruce Pub. Co., 1951. (Trad. ital. di G. Dalla Nora: *Psicologia dell'Adolescenza*, Torino, SEI, 1958).
31. THOULESS R.H., BROWN L.B., Les prières pour demander des faveurs, *Lumen Vitae*, 19 (1964), 291-308. (Trad. ital. in Godin A. [ed.]: *Dall'esperienza alla attitudine religiosa*, Roma, Paoline, 1966).

#### BIBLIOGRAFIA AGGIUNTA

1. ANDRÉ R., Crainte et amour de Dieu chez les Préadolescents, *Supplément à la Vie Spirituelle*, 30 (1954), 313-325.
2. BURGARDSMEIER A., *Religiöse Erziehung in psychologischer Sicht*, Düsseldorf, Patmos-Verlag, 1955. (Trad. ital. di V. Simon: *Educazione religiosa alla luce della psicologia*, Roma, Paoline, 1956).
3. BURGARDSMEIER A., *Gott und Himmel in der psychischen Welt der Jugend*, Düsseldorf, Patmos-Verlag, 1951.
4. BURGARDSMEIER A., *Religion und Seele des Kindes*, Düsseldorf, Patmos-Verlag, 1956.
5. DUYCKAERTS F., Psychologie et vie religieuse de l'enfant et de l'adolescent, *Lumen Vitae*, 22 (1957), 29-32.
6. ELKIND D., Age Change in the Meaning of Religious Identity, *Review of Relig. Research*, 6 (1964), 36-40.
7. ELKIND - D. e S., Varieties of Religious Experience in Young Adolescents, *Journal for the Scient. Study of Religion*, 2 (1962), 102-112.
8. FUKUYAMA Y., Wonder Letters: an Experimental Study of the Religious Sensitivities of Children, *Religious Education*, 58 (1963), 377-383.
9. GUTHAUSKAS J., Dieu et la religion de l'enfant, *Lumen Vitae*, 15 (1960), 9-28.
10. JEAN H., OGER M., Lettres à Dieu: les jeunes écrivent, *Lumen Vitae*, 24 (1969), 497-516; 659-682.
11. KLINGBERG G., A Study of Religious Experience in Children from 9 to 13 Years of Age, *Religious Education*, 54 (1959), 211-216.
12. NOBILING E., Der Gottesgedanke bei Kindern und Jugendlichen, *Archiv für Religionspsychologie*, 4, (1929), 43-216.
13. SMET W., Tendances affectives et croyance en Dieu, *Lumen Vitae*, 8 (1953), 105-117.
14. ZAVALLONI R., Atteggiamenti religiosi dei pre-adolescenti, *Pedagogia e vita*, 25 (1964), 339-350 e 593-610.
15. ZAVALLONI R., Educazione e istruzione religiosa nella preadolescenza, *Pedagogia e vita*, 21 (1960), 18-26.

## CAPITOLO SETTIMO

### LA RELIGIOSITÀ ADOLESCENZIALE

1. Le trasformazioni del pensiero religioso
2. Gli aspetti emotivi e affettivi della religiosità adolescenziale
3. Religione e morale nell'esperienza dell'adolescente
4. La dimensione sociale della religiosità adolescenziale
5. La concezione di Dio
6. Il dubbio religioso nell'adolescenza

In concomitanza con le trasformazioni puberali appaiono nella vita religiosa dell'adolescente alcuni sintomi indubbi di difficoltà nuove; l'equilibrio dell'età precedente lascia il posto a una religiosità che sembra diventare, almeno per molti, sempre più problematica. Analizzando alcuni fatti più evidenti si è portati a definire questa nuova fase come un periodo di « crisi » religiosa. Alle soglie di questa età (verso i 14 anni) si assiste infatti al progressivo calo della pratica religiosa, alla crescente sfiducia verso la religione istituzionale (con relativo sfaldarsi del sentimento di appartenenza), alla diffusa problematizzazione delle credenze, espressa soprattutto nel dubbio che investe le « verità » gestite dalla istituzione.

Non è agevole interpretare questo insieme di sintomi, anche perché mancano ricerche sufficientemente ampie e approfondite e metodologicamente corrette; dall'insieme dei dati empirici e teorici a disposizione sembra comunque che il significato della « crisi » debba essere recuperato in termini di *revisione critica della religiosità*, aperta a una pluralità di esiti, che vanno dalla ristrutturazione profonda all'abbandono definitivo.

Già all'inizio del secolo, la teoria generale dello sviluppo psichico, sulla scorta di S. Hall, concepiva l'adolescenza come « una nuova nascita », un periodo di tempeste emotive sollevate dalla spinta violenta della pubertà. In questa linea Starbuck e altri studiosi della Clark School interpretavano la crisi religiosa di questa età in termini di « conversione », fenomeno attribuito allo sconvolgimento provocato dai mutamenti fisiologici. Ma in seguito questa linea interpretativa veniva abbandonata; Hollingworth nel 1928 avanzava l'ipotesi che la crisi dipendesse dalla maturazione intellettuale più che dallo squilibrio ormonale e E. T. Clark nel 1929 osservava che la forma più ricorrente di conversione religiosa era quella di un « ri-