

MARIO ALETTI

**LA RELIGIOSITÀ INFANTILE
UN APPROCCIO PSICOLOGICO**

Estratto dalla rivista "RIFLESSI" n. 1/2 - 1978

La religiosità infantile. Un approccio psicologico

Mario Aletti

1. Premesse introduttive.

1.1. *Principi epistemologici fondamentali per uno studio psicologico della religiosità.*

Il fenomeno religioso, oggetto della psicologia della religione, è pure oggetto di molteplici altri approcci scientifici (teologico, filosofico, sociologico, antropologico, etnologico, storico, linguistico etc.) ciascuno dei quali si qualifica in base al proprio angolo prospettico, alla propria problematizzazione, al proprio metodo, ai propri criteri di verità e di falsificabilità. Pare dunque primario definire (nel senso preciso di circoscrivere) l'oggetto della psicologia della religione, i suoi compiti, i suoi limiti, nella convinzione preliminare che essa, comunque, non potrà fornire una descrizione né una spiegazione esaustiva della religiosità umana.

Si parla a volte di « Psicologia religiosa ». Ora, l'aggettivo si presta ad equivoci, quasi volesse prendere le distanze da una psicologia « non-religiosa » o anti-teista.

È quindi più opportuno privilegiare la dizione « Psicologia della religione », dove la specificazione va intesa nel senso di un genitivo oggettivo: **è una trattazione, in prospettiva psicologica, « sulla » religiosità.**

L'oggetto di studio, come per ogni altra disciplina psicologica, è **l'uomo**. L'uomo « **in quanto religioso** », cioè intenzionalmente orientato ad un valore trascendente, tale da dare pienezza di significato alla propria vita. Si studia **l'uomo credente**. E non già **i contenuti teologici della sua fede**: esistenza di Dio, azione della grazia etc... Oggetto specifico è **la religiosità in quanto vissuto** esperienziale di un soggetto.

Ne deriva che la P.d.R. si astiene dal pronunciarsi sulla realtà

ontologica del polo oggettuale della ricerca religiosa: **Dio non è direttamente oggetto di studio psicologico.**

Diremo che la P.d.R. è, per principio, a-tea nel senso privativo e non negativo del termine,

+ in quanto si pone **al di qua e al di fuori** degli interrogativi di portata filosofica che riguardano il polo oggettuale della sua indagine

+ e in quanto **esclude il ricorso all'intervento del trascendente come principio di spiegazione.** Il credente è certo, per la sua fede, della presenza operante di Dio nella sua vita; ma lo psicologo si ferma ai dati verificabili con l'osservazione empirica e non è abilitato, dalla sua scienza, a leggervi una dimensione soprannaturale.

E tuttavia, proprio perché intenzionalmente orientata verso il trascendente, la condotta religiosa si carica di una **risonanza soggettiva** che si esprime in comportamenti verificabili, anche con strumenti psicologici, e **che lo psicologo non può quindi ignorare.** Non si può cioè prescindere dal fatto che quest'uomo, che si professa credente, deduce da questa stessa fede un comportamento consequenziale. Si dà una specie di « feed-back » dello slancio religioso verso Dio.

Pur muovendo da una « **esclusione metodologica del trascendente** » nel senso sopra precisato, lo psicologo non può dunque non tener conto del « **coefficiente di trascendenza** » che informa la condotta del credente. Le analisi della condotta religiosa non sono « vere » nemmeno psicologicamente se non tengono conto del significato intenzionale tipico che essa viene ad assumere nell'insieme dell'esperienza esistenziale del fedele.

Compito della P.d.R. è in conclusione quello di dare dei giudizi di valore « psicologico » della condotta religiosa, svelarne i fattori che la condizionano, la genesi, le motivazioni che l'attraversano, le intenzioni che la animano, gli aspetti percettivi, emotivi, affettivi, tendenziali ed operativi che la caratterizzano, i fattori che ne condizionano lo sviluppo.

1.2. *Le radici psicologiche della religiosità.*

Quanto alla **sua origine psicologica**, la condotta religiosa si colloca nel quadro dell'attività mitopoietica dell'uomo, come un tentativo di dare un significato all'uomo, al mondo e al rapporto uomo-mondo in termini che superino la spiegazione fornita dalla razionalizzazione scientifica e pragmatica.

Questa tendenza a « **comprendere significativamente** », si esplica cioè sulla base di una attività interpretativa che trascende l'uso della fredda razionalità, per coinvolgere elementi intuitivi ed affettivi che, si intersecano con quelli intellettivi, a strutturare uno **schema di orientamento esistenziale** capace di organizzare le molteplici esperienze dell'uomo, **di dare loro un impulso, una direzione, un fine. Ma occorre subito rilevare che una concezione unitaria della vita non è necessariamente imperniata attorno ad una Realtà Trascendente.** Si riscontrano fre-

quentemente, specie nei ceti toccati più da vicino dal processo di secolarizzazione della cultura, personalità la cui filosofia di vita si potrebbe definire come una specie di umanesimo totalizzante, incentrata intorno a valori umani vissuti come assoluti, quali l'amore, la libertà la ragione, la militanza politica, l'auto-realizzazione. Questi « **assoluti di sostituzione** » — come vengono chiamati da qualche psicologo della religione — possono determinare un orientamento esistenziale « terreno », o ateo, funzionalmente equivalente all'impostazione religiosa della vita, in quanto sono suscettibili di essere assunti a livello di vertice della personalità come fattori di integrazione e di totalizzazione. Essi quindi assumono delle risonanze che in senso lato ed equivoco alcuni studiosi definiscono religiose o mistiche, in quanto costituiscono « schemi di orientamento e devozione » (Fromm).

E tuttavia, per evitare inopportune confusioni concettuali e per circoscrivere l'oggetto specifico della nostra indagine, noi preferiamo distinguere la religione dai suoi analoghi funzionali e riservare perciò l'appellativo di « **religiose** » a **quelle risposte** alla ricerca di significato che si fondano sul rapporto con un **Radicalmente-Altro**, che è vissuto insieme come Diverso e Presente all'esperienza umana e al mondo secondo modalità tali da dare loro un significato ultimativo. **La specificità del religioso emerge dalla modalità della risposta, e non dal semplice porsi della domanda. Non esistono propriamente domande religiose, né bisogni religiosi**, ma delle richieste esistenziali di significato, cui è possibile dare una risposta religiosa.

La ricerca di senso, lo slancio verso un valore totalizzante, la dedizione ad un ideale assoluto non sono, per sé, religiosi; possono infatti declinarsi secondo paradigmi meramente umanistici, e la psicologia osserva che la personalità è perfettamente integrata ed equilibrata anche quando la domanda di significato approda a delle risposte totalizzanti in cui Dio è assente. Parlare a questo punto di « religiosità atea » come alcuni sociologi e qualche psicologo fanno, a noi pare un pericoloso gioco concettuale, certo non operativo né al livello dell'approfondimento teorico né a quello della ricerca scientifica.

In conclusione dal punto di vista psicologico la condotta religiosa si presenta come:

— un **vissuto psichico relazionale** e, come tale essenzialmente riferito ad un **soggetto esperiente** e contemporaneamente aperto al riconoscimento del reale come oggetto in sé susistente altro dall'io

— che rientra nel quadro delle condotte umane tendenti a « **comprendere significativamente** » la realtà cercando di dare un senso all'uomo, al mondo e al rapporto uomo-mondo.

— che si connota come specificamente « religiosa » in quanto intenzionalmente orientata al riconoscimento delle **dimensioni trascendenti**, « transfattuali » della realtà esperita, e, ultimamente al riconoscimento di un Radicalmente-Altro come fonte di significato per l'esistenza.

A rigore, dunque, non esistono oggetti o comportamenti religiosi per se stessi, ma solo **modalità religiose**, per ciascun individuo, di accostare la realtà e di rispondere agli interrogativi che esso pone. La rilevanza pedagogica di questa affermazione è fondamentale.

Nella misura in cui si ritiene che educazione religiosa sia non solo una trasmissione di contenuti dottrinali o di comportamenti rituali esteriori, ma un guidare il fanciullo a vivere delle « esperienze religiose », l'intervento educativo dovrà essere radicalmente « personalizzato ». **Il fanciullo può divenire religioso solo muovendo da quello che egli è, da ciò che egli vive, lungo lo svolgersi della sua storia personale.**

Ma per il credente, l'esperienza religiosa non si limita ad una costatazione passiva, e non coinvolgente l'esistenza, del Trascendente. Man mano che la convinzione di essere relazionati a Dio si fa più soggettivamente certa e intimamente vissuta, si viene strutturando un atteggiamento che congloba tutti i livelli e i processi della personalità. Di fronte a Dio vivente e alla sua autorivelazione, **l'esistenza umana appare al credente come il luogo per un dialogo interpersonale**, il cui traguardo, nella misura in cui sarà riconoscimento e adeguamento al disegno di Dio realizzerà anche pienamente le aspirazioni dell'io.

Un interrogativo emerge immediatamente da quanto esposto, ad investire la tematica che ci interessa. **In quale misura il fanciullo è capace di una esperienza religiosa?** Di fatto, la ricerca psicologica ci avverte che egli sembra lontano da quel riconoscimento Dell'Altro nella sua radicale trascendenza, che è inscindibile da una religiosità matura.

1.3. Una religiosità infantile?

La religiosità infantile sembra compromessa particolarmente da:

— **Una concezione di Dio spesso rozza antropomorfa**, cioè strettamente dipendente da schemi immaginativi ed affettivi, per lo più inconsci, dedotti dal comportamento umano in genere, e in particolare dall'esperienze primarie e parentali del soggetto

— **Interpretazioni animistiche, artificialistiche, magiche del mondo**, per cui il fanciullo tende ad attribuire intenzioni alle cose inanimate che lo circondano, a considerarle come manipolabili a proprio vantaggio, secondo le leggi di quell'egocentrismo cognitivo e di quella pre-causalità (incapacità di cogliere in maniera adeguata i nessi causali tra le cose del mondo esterno e tra l'io e il mondo) che Piaget ha indicato come dimensioni fondamentali del pensiero infantile

— **Ritualismo e verbalismo**, per cui una certa facilità di apprendimento di formule, di comportamenti esteriori e di riti risulta sfasata rispetto alla comprensione dei significati che li sostanziano

— **Radicalmente essenziale nell'esperienza parentale** per cui la religiosità sembrerebbe derivare da una proiezione della figura paterna sia nelle sue valenze di legge costante sia in quelle di protezione illusoria, sostenuta dall'onnipotenza del desiderio (sono le principali linee della lettura freudiana: per la quale Dio è un Padre ingigantito).

Queste connotazioni del mondo « religioso » del fanciullo, rimandano ad alcune caratteristiche peculiari dello psichismo infantile, ed in particolare sembrano accentrarsi **nell'egocentrismo** che è, per definizione, l'opposto di quell'apertura all'Altro che costituisce la condizione necessaria dell'incontro personale con Dio. L'interrogativo si fa quindi centrale e, al limite, si pone **sulla possibilità stessa, per il bambino e il fanciullo, di essere religioso**. La risposta dovrà uscire da una serie di considerazioni che tengano presenti contemporaneamente sia l'intenzionalità trascendente che qualifica la condotta religiosa, sia la specificità delle strutture e dinamismi psichici del fanciullo.

Avendo già accennato all'origine e alla struttura generale della religiosità, ci soffermeremo ora ad esaminare distintamente le dimensioni intellettive e quelle esperienziali-affettive della religiosità del fanciullo. La distinzione è chiaramente di comodo, funzionale all'esposizione: in realtà, dimensioni intellettive ed affettive si intrecciano variamente nella strutturazione della condotta religiosa; né esiste conoscenza separata da un moto tendenziale verso il suo oggetto. Tuttavia, sembra di una certa utilità operativa distinguere il discorso in due parti, dedicando la prima ad un esame delle dimensioni e dei processi psichici che sono implicati nella rappresentazione di Dio, e la seconda ad un discorso più generale sulle dimensioni esperienziali della religiosità del fanciullo, quali vengono vissute specialmente nell'ambito familiare.

2. Dimensioni cognitive della religiosità del fanciullo

L'aspetto intellettuale della rappresentazione di Dio è senz'altro quello più studiato. Gli psicologi della religione si rifanno, in genere, per le loro ricerche in proposito, alle categorie elaborate da Piaget per caratterizzare il pensiero infantile pre-operatore concreto¹.

¹ In numerose opere, ma in modo più esplicito a partire dal 1941, Piaget ha cercato di delimitare e descrivere le « tappe » dello sviluppo del pensiero. Fino a due anni si può parlare di una *intelligenza sensorio-motrice*, che consiste in una « conquista », mediante le percezioni e i movimenti, di tutto l'universo pratico che circonda il bambino.

Dai 2 ai 6-7 anni si evidenzia una *intelligenza intuitiva o pre-operatoria* caratterizzata dalla prevalenza dei dati percettivi immediati su quelli rappresentativi, e dalla incapacità di operazioni logiche. Le due categorie principali che distinguono questo periodo sono quelle di *egocentrismo cognitivo* (« epistemologico » secondo Piaget) e di *precausalità*. Dai 7 agli 11 anni si può parlare di un *pensiero operatorio concreto*: « il fanciullo non confonde più il proprio punto di vista con quello degli altri ma li dissocia per coordinarli », diventa capace di rappresentazione e un inizio di riflessione e di stabilire relazioni razionali di causa ed effetto, sia pure sempre

In particolare, due caratteristiche del pensiero pre-operatorio sembrano avere una grande influenza sulle rappresentazioni religiose non solo del bambino, ma anche del fanciullo: l'egocentrismo e la pre-causalità.

L'**egocentrismo** definisce il funzionamento del pensiero di questo periodo come **incapacità di porsi da un punto di vista diverso dal proprio**, incapacità di decentramento rispetto alle proprie rappresentazioni. Le sue rappresentazioni mentali sono per il bambino la riproduzione immediata della realtà; il bambino non ha una coscienza riflessa della propria attività rappresentativa in quanto tale e suppone che la realtà appaia a tutti gli osservatori così come appare a lui. (cfr. Piaget, 1925, 1934).

La **precausalità** invece si può definire come l'incapacità di stabilire legami causali adeguati tra sé e il mondo esterno, o tra le cose del mondo esterno.

Il bambino si rappresenta la realtà attraverso la funzione egocentrica e proietta sul mondo esterno la propria esperienza soggettiva e di relazione con gli altri, specie con i genitori.

Spesso così le modalità di interpretazione del reale sono non tanto le leggi fisiche, quanto categorie psico-morali.

Da queste due categorie fondamentali derivano alcuni tratti tipici della concezione infantile del mondo, rilevabili anche nelle rappresentazioni religiose, ancor molto dopo che esse sono scomparse dal pensiero « profano ». Tra questi tratti i più rilevanti per il nostro discorso sono:

L'**antropomorfismo**: la tendenza a percepire la realtà secondo schemi dedotti dalle conoscenze ed esperienze dell'uomo.

L'**artificialismo**: ogni realtà è immaginata come « fabbricata » da qualcuno in senso immediato e materiale.

Il **Finalismo**: ogni cosa ha uno scopo, spesso letto in termini di motivazioni psicologiche o morali, dedotti dall'esperienza egocentrica.

Il **Magismo**: partendo da impressioni di vicinanza e partecipazione, e sulla base di spinte egocentriche e utilitaristiche, il bambino « tende a costruire relazioni capaci di trasformarsi in rapporti di causalità ». (Piaget)

In conseguenza di quanto detto sopra, l'interrogativo circa la possibilità per il fanciullo di essere religioso, viene qui a specificarsi nel senso della **capacità di comprensione dei contenuti**

legato ai dati dell'esperienza concreta. Ma è solo tra gli 11 e i 13 anni che il ragazzo raggiunge il livello del *pensiero operatorio formale*, ipotetico-deduttivo, contraddistinto soprattutto dalla capacità di rappresentarsi delle situazioni puramente possibili e di astrarre i concetti dai dati di esperienza. (Per una sintesi descrittiva di queste tappe, cfr. le ottime sintesi di Piaget (1961) e Flavell (1971)). Tra gli studiosi di psicologia della religione che hanno usato i metodi dell'intervista semi-clinica di tipo piagetiano, soprattutto Elkind (1964) e Goldman (1964) hanno verificato che lo *sviluppo del pensiero religioso* ripercorre le tappe dello *sviluppo dell'intelligenza* quali sono state indicate da Piaget, *ma con una certa sfasatura in ritardo*, dal momento che per la maggior parte dei soggetti il pensiero pre-operatorio intuitivo si protrae fino a 7-8 anni, e quello operatorio-concreto si prolunga spesso anche fino a 13-14 anni.

cognitivi della religiosità. Fino a che punto il discorso religioso sarà **assimilato** dal fanciullo ai propri schemi mentali? (fino al rischio di snaturare l'intenzionalità specifica insita nella condotta religiosa).

E in quale misura ci si può attendere un **accomodamento** dell'intelligenza infantile ai contenuti della religiosità? Le risposte, evidentemente sono di primaria importanza per un'educazione religiosa che, attraverso la trasmissione di contenuti voglia influire sull'atteggiamento religioso del fanciullo. Dovremo dunque verificare in quale misura si instaura il delicato equilibrio tra assimilazione e accomodamento delle nozioni religiose nel fanciullo, lungo il processo di crescita della personalità e delle sue capacità intellettive.

Come scelta di metodo descrittivo privilegiamo, su un discorso statico della situazione, lo schizzo di alcune linee dinamiche, in prospettiva genetico-diacronica, l'occhio soprattutto alle direttrici di uno sviluppo ipotetico-ottimale del pensiero religioso del fanciullo. Le nostre osservazioni quindi, si pongono in una ottica psico-pedagogica, tra la constatazione di un « essere » fattuale concreto, e un « dover essere » che è una meta della crescita religiosa raggiungibile solo con la concomitanza di molteplici fattori, di personalità individuale e di stimolazione educativa. I due poli di ciascuna delle direttrici che indicheremo possono essere intesi come punti di partenza (schema mentale del fanciullo e caratteristiche della sua intelligenza) e punto di arrivo (adattamento ottimale, nel rispetto della specificità del « religioso » ma anche delle possibilità idiografiche di un fanciullo di quella età).

Sulla scorta di numerose ricerche che abbiamo già presentato analiticamente altrove (cfr. Milanese-Aletti, 1974, pp. 137-161: « le dimensioni psicologiche della religiosità del fanciullo ») e i cui risultati sono stati fondamentalmente confermati anche dalle recentissime e rigorose indagini di Vianello (1976)³ pensiamo di poter indicare quattro direttrici fondamentali:

² Usiamo i termini « assimilazione » e accomodamento, in senso strettamente piagetiano. L'*adattamento* del bambino a nuove situazioni (e l'approfondimento di nuovi concetti e condotte) si viene strutturando mediante una dialettica tra i processi opposti e complementari della assimilazione e dell'accomodamento.

Il *processo assimilativo* tende ad integrare i nuovi dati dell'esperienza mediante una omogenizzazione a schemi già posseduti.

L'*accomodamento* invece è il processo per cui il fanciullo, per integrare i nuovi dati modifica i propri schemi mentali rendendoli atti al nuovo compito. Conoscere la realtà significa assimilarla in funzione di una struttura senza la quale ogni conoscenza sarebbe impossibile; d'altra parte, la formazione delle strutture implica un adattamento che le accomoda all'oggetto da conoscere (cfr. Piaget 1936, 1937, 1946).

³ L'opera di Vianello, *La religiosità infantile*, merita di essere letta con attenzione da psicologi ed educatori. Oltre a riconfermare l'utilità dell'uso dei parametri « piagetiani » nello studio del pensiero religioso del fanciullo, è il primo tentativo organico in Italia, di verificare empiricamente i contenuti cognitivi della religiosità infantile. Un'opera che fa il punto sugli studi precedenti in argomento e fornisce a molte argomentazioni della psicologia religiosa evolutiva il sostegno di una base empirica.

- Dall'antropomorfismo alla spiritualizzazione della concezione di Dio
- Dall'artificialismo al Dio Creatore
- Dall'animismo al riconoscimento della provvidenza divina
- dal magismo al riconoscimento dell'onnipotenza e trascendenza di Dio.

2.1. *Dall'antropomorfismo alla spiritualizzazione della concezione di Dio.*

L'antropomorfismo è la tendenza spontanea e ingenua a rappresentarsi Dio secondo schemi dedotti dalla figura e dal comportamento umano. In particolare il bambino raffigura Dio con i tratti fisici di un uomo. Ma già verso i **cinque-sei** anni egli supera quella che potremmo definire una prima fase di **antropomorfismo « fisico », « primario »** (Es.: Dio è un vecchio con una grande barba bianca, vive in un giardino fiorito: ha una mamma...), ma il cammino verso la spiritualizzazione della concezione di Dio è lento e graduale e occuperà tutto l'arco della fanciullezza.

Verso i **6-8 anni**, se pur ancora descrive Dio in modo antropomorfo, mostra di avere la **coscienza embrionale della diversità (alterità)** che separa Dio e uomo, immagine di Dio e immagine dell'uomo, anche se non sempre tale coscienza è riflessa ed espressa in un linguaggio adeguato. Nello sforzo di differenziazione descrittiva, a Dio vengono spesso attribuiti particolari qualità e doti sovrumane. Così, quanto alle caratteristiche fisiche, a 7 anni, Dio viene spesso descritto come « **un gigante** », « **un mago** », che vede anche attraverso i muri, un super-uomo, secondo quel modulo che Clark ha indicato con la categoria di « **super-antropomorfismo** ». A livello di qualità non fisiche, il bambino di 7 anni giunge ad attribuirgli l'**onniscienza** e a volte l'**onnipotenza** (con sfumature un po' « magiche ») mentre ancora totalmente assente è la capacità di comprensione della onnipresenza e della spiritualità (cfr. Vianello, 1976, 230-232).

Nel periodo **9-11 anni** si evidenzia ancora un certo antropomorfismo, che è rivelato soprattutto dall'**incapacità di attribuire a Dio l'onnipresenza**. Ma tutto questo periodo è caratterizzato dalla tensione verso una progressiva **spiritualizzazione** dell'immagine di Dio. Spesso, richiesto di « disegnare Dio » o descriverlo, soggetti di questo età vi si rifiutano adducendo a motivo l'impossibilità del compito. Il processo di spiritualizzazione è comunque reso difficile dalla assenza, nel fanciullo di questa età, di un pensiero ipotetico-deduttivo con la connessa capacità di pensare oggetti non realmente percepiti, ma solo possibili. Così anche il tentativo di spiritualizzazione di Dio sarà ancorato a matrici « concrete », cioè a categorie derivate dall'esperienza umana, anche se declinate negativamente (**Dio non muore, non ha l'età, non ha corpo**). Spesso le caratteristiche della conce-

zione di Dio sono anche desunte dalla assiologia che il fanciullo viene lentamente strutturandosi a partire dalle proprie esperienze del mondo relazionale e di autonomia morale (antropomorfismo « morale » secondo la categoria proposta dal Deconchy). La moralità infantile, fundamentalmente eteronoma, proiettata sulla figura di Dio può portare a qualificarlo come colui che è « bravo », « obbediente », « non fa capricci ». « Dice le preghiere ».

Va notato che le **successive mitigazioni dell'antropomorfismo** denotano un **processo di accomodamento e sembrano essere segno di una prima percezione della spiritualità divina**, che si farà una conquista più sicura solo verso la fine di questo periodo e nella preadolescenza, con l'acquisizione della capacità logico-formale. Tra la tendenza assimilatrice dell'antropomorfismo e l'accomodamento alla spiritualità divina sorge il problema di stabilire **se e come l'antropomorfismo possa coesistere con una esperienza religiosa che presuppone un concetto trascendente di Dio**. Da quanto si è detto, tale coesistenza sembra verificarsi quando il soggetto è in grado di distanziarsi dalla propria orbita egocentrica, cosicché è possibile intravedere la diversità, la radicale alterità che c'è tra Dio e le proprie rappresentazioni. Probabilmente il concetto di analogia esprime bene questo concetto di alterità, all'interno di una similarità. Ma la psicologia non è in grado di dire, se non con larga approssimazione, quando il pensiero analogico diventa conquista definitiva nell'esperienza del fanciullo.

2.2. *Dall'artificialismo al Dio Creatore.*

Molto spesso, ascoltando i discorsi o le domande dei fanciulli, si può essere indotti nell'errore — da cui non son andati esenti alcuni pedagogisti e anche psicologi della religione — che il fanciullo possieda il concetto di creazione fin dai 4-5 anni. In realtà, quando il bambino risponde alla domanda « chi ha creato il mondo » indicando Dio, si riferisce a qualcosa di profondamente diverso dalla « creazione dal nulla » cui si riferisce l'adulto. Il **bambino intende la creazione nel senso più generale ed antropomorfo di « fabbricazione »** come costruzione artigianale paziente e laboriosa, oppure come « gesto magico » o miracolistico. « Dio ha fatto la magia che ha fatto il mondo » (e il concetto di miracolo e magia sono molto vicini e spesso sovrapponibili). Tutto questo si ricollega con quel tratto tipico dell'intelligenza del bambino che Piaget ha chiamato « **artificialismo** »: **per il bambino tutto ciò che esiste è lì perché qualcuno lo ha fatto, nel senso concreto di « costruito »**, così ad es. come la torta esiste perché la mamma l'ha fatta.

Tuttavia la concezione artificialistica non si oppone alla progressiva scoperta della creazione tipica di Dio. Ne è anzi una premessa e un primo passo. La nozione di creazione è la più facilmente appresa, anche se « assimilata », ridotta cioè al livello delle possibilità di conoscenza del fanciullo. Il bambino assi-

mila facilmente la nozione di creazione quale viene trasmessa dall'istruzione religiosa in quanto questa per così dire si « in- nesta » sul tronco spontaneo di una categoria di interpretazione della realtà che gli è familiare e congeniale. Tuttavia, come hanno notato il Deconchy (1967) e il Vianello (1976) **solo a 9-11 anni la nozione di Dio creatore è facilmente accettata ed assimilata**. Anzi questo è l'attributo più frequentemente indicato come qualificante Dio stesso. Va comunque notato che la **creazione**, nonostante il costante influsso della catechizzazione sistematica cui il fanciullo cattolico è fatto oggetto in questi anni in vista anche di alcuni sacramenti dall'iniziazione cristiana (Cresima, Prima Comunione) non è percepita in relazione con il bagaglio di conoscenze provenienti dal dato rilevato; **essa deriva invece prevalentemente dalle proiezioni antropomorfe e magico-artificialistiche del pensiero concreto**. Ciò potrebbe anche significare che il tipo di istruzione religiosa impartita ai fanciulli di questa età tende a rafforzare quelle proiezioni, anziché a superarle⁴.

2.3. *Dall'animismo al riconoscimento della Provvidenza divina.*

Piaget ha mostrato come per il bambino la natura sia regolata da leggi psicomorali oltre che fisiche. Egli tenderebbe ad attribuire alle cose del mondo inanimato intenzioni e finalità secondo schemi dedotti dalla propria esperienza psichica.

In particolare poi nell'opera **il giudizio morale del fanciullo** (1932) Piaget mostra come vi sia una forte tendenza, decrescente con l'età, a ritenere che una certa « giustizia » « immanente » alle cose punisca i comportamenti riprovevoli del bambino: il bambino acquisisce l'abitudine alla punizione dei propri « atti cattivi » nella relazione eteronoma-costruttiva coi genitori e proietterebbe la sua esperienza nel mondo inanimato. Ciò che è male, anche quando non è punito dai genitori che ne sono all'oscuro, viene punito dalla natura stessa che riveste così il carattere di indice della legge violata. Tale meccanismo spontaneo del bambino, è inoltre certamente rafforzato da interventi educativi dei genitori, rivolti al bambino che in seguito a qualche disobbedienza si è fatto male (« ti sta bene! » « È ciò che capita ad essere bambini cattivi! »).

Le problematiche educative e catechistiche derivanti da questa situazione hanno interessato molti studiosi; in particolare il Godin e la sua scuola hanno cercato di verificare se accanto ad un « intenzionalismo punitivo » nella natura, tendente a castigare il bambino trasgressore, esistesse anche un intenzionalismo

⁴ Incidentalmente si può osservare, che, da un punto di vista pedagogico, l'educazione religiosa dovrebbe collocarsi tra le tendenze assimilatorie del fanciullo e la necessità oggettiva di un accomodamento intellettuale, secondo il principio di una « discrepanza ottimale » tra l'essere e il dover essere, il dato attuale e la meta fissata. Un insegnamento su Dio troppo filosofico o astratto sortisce l'effetto di costringere il fanciullo a pensare Dio « a modo suo ».

« protettivo » sul senso di una natura che difende e protegge il fanciullo. L'insieme di queste ricerche porta ad alcune conclusioni ipotetiche da noi avanzate altrove, (Milanesi-Aletti, 1974, 144) ed ultimamente validate anche dal Vianello (1976, 251-256) in alcune delle sue ricerche.

L'animismo, cioè la tendenza spontanea ad attribuire all'universo inanimato o agli avvenimenti del mondo esterno intenzioni benefiche o malefiche nei confronti del soggetto e l'egocentrismo moralistico sembra sostenere **una concezione del tipo « giustizia immanente »** specie nell'accezione punitiva nei bambini piccoli di **4-5 anni**.

A 6-7 anni il diminuire dell'egocentrismo moralistico infantile e il progressivo superamento della precausalità (e relativo finalismo psicomorale) nella direzione di una acquisizione di una spiegazione causale-fisica degli avvenimenti naturali determina anche una **notevole diminuzione della credenza animistica e immanentistica punitiva**.

Ma a partire dai 7 anni l'animismo spontaneo, in via di estinzione, sperimenta un **rinforzo e un rilancio** nella direzione dell'intenzionalismo protettivo sulla base di un rinnovato e potenziato ancoraggio motivazionale, che sembra desumere le sue radici nell'istruzione religiosa. **In altre parole l'istruzione religiosa sulla potenza e provvidenza divina, che è facilmente accettata e « gradita » ai fanciulli, verrebbe « assimilata » secondo gli schemi precedentemente sperimentati di interpretazione del mondo**. E tale « assimilazione » rischia di stravolgere il senso del messaggio comunicato dall'educatore religioso. **Dio è sentito come il « Garante della Giustizia attraverso la Natura » (Vianello)** nei due sensi della punizione e della protezione; a volte anche con effetti esagerati e segnati dall'egocentrismo, per cui a 7-8 anni alcuni attribuiscono a Dio qualsiasi vantaggio a proprio favore in circostanze pericolose anche in cose vissute come cattive (es.: l'intervento di Dio che col vento fa sbattere la finestra, evita che il fanciullo che aveva rotto il vetro precedentemente sia scoperto e punito per il suo fallo).

Verso i 10-11 anni, certo anche in conseguenza dall'educazione religiosa, l'intervento di Dio viene visto quasi **unicamente come protettore**. Se interviene non lo fa per punire gli uomini per mezzo della natura (salvo che in circostanze di grosse disgrazie o calamità naturali, in occasione delle quali si risveglia un certo intenzionalismo punitivo nei fanciulli — (ma solo nei fanciulli? —)).

Inoltre, il contemporaneo superamento dell'antropomorfismo permette il distacco dall'immagine di un Dio « all'opera » artificialmente nel mondo. **E la « garanzia » di Dio viene sentita soprattutto come controllo che il mondo proceda secondo le sue leggi. È un Dio che osserva, che sorveglia il creato, senza intervenire direttamente e continuamente**. Il fanciullo è ormai pronto ad accogliere una concezione di provvidenza per la quale Dio sia presente alla storia del mondo e dell'uomo secondo moda-

lità che rispettino l'autonomia delle cause seconde e delle leggi fisico-naturalistiche.

2.4. *Dal magismo al riconoscimento dell'Onnipotenza e trascendenza di Dio.*

Piaget definisce la magia come « l'uso che l'individuo crede di poter fare dei rapporti di partecipazione in vista di modificare la realtà » (1926, traduz. Ital. 1966, 136). A sua volta il pensiero per partecipazione viene descritto da Piaget, sulla traccia di Levi-Bruhl, come il « rapporto che il pensiero primitivo crede di percepire tra due esseri o due fenomeni considerati sia come parzialmente identici, sia come aventi una diretta influenza uno sull'altro, pur non esistendo tra loro contatto spaziale né legame casuale intelligibile » (ibid.). Tale definizione rinvia ancora una volta alle caratteristiche proprie del pensiero infantile, quali ad esempio l'egocentrismo inteso come l'assimilazione dei processi esterni agli schemi forniti dall'esperienza interna, e alla precausalità, intesa come l'incapacità di stabilire nessi causali adeguati. Gli studiosi sono concordi nell'affermare la rilevanza delle componenti magiche nella religiosità infantile. **Il magismo influenza sia la concezione di Dio che il comportamento religioso in generale.** Da una parte, Dio, che a questa età è pensato in termini antropomorfici, viene rivestito di particolari proprietà (onniscienza, onnipotenza) e perciò diventa un uomo « speciale », un « mago », che agisce in modo misterioso, non esattamente riscontrabile tra gli uomini. D'altra parte i rapporti del bambino con Lui sono connotati dal tentativo di strumentalizzarlo all'io, di impadronirsene o di utilizzarlo a proprio vantaggio mediante riti e preghiere. In particolare, **a 6-8 anni la connotazione magico-miracolistica di Dio sembra molto frequente** e l'istruzione religiosa sull'onnipotenza di Dio trova in essa un catalizzatore dei processi d'apprendimento ed anche di pericolo di « distorsione cognitiva ». A questa età inoltre, la preghiera, comportamento appreso e ritualizzato, è vissuta con forte accentuazione magica nel senso di una credenza ingenua e spontanea dell'efficacia materiale delle preghiere per ottenere le grazie richieste. **Nel periodo da 9-11 anni il magismo va lentamente decantando** all'interno della religiosità del fanciullo. Pur affermando l'onnipotenza divina, il fanciullo tende a far ricorso molto più raramente al « miracolo » o alla magia di Dio per spiegare gli eventi della natura. La spiegazione causale dei fenomeni viene prendendo il posto di quella pre-causale magica.

Del resto ciò è in connessione con la progressiva spiritualizzazione della concezione di Dio. Un Dio antropomorfo ha bisogno di « fare la magia » per intervenire sul mondo, ma un Dio onnipotente spirituale e trascendente il mondo, no. Ancora una volta dobbiamo sottolineare come la maturazione della concezione religiosa di Dio avviene contemporaneamente lungo le varie direttrici tra loro intersecantisi.

2.5. *Una religiosità « da bambino ».*

Pare a questo punto possibile dare una prima risposta circa la possibilità di una autentica religiosità del bambino e del fanciullo. Si è detto che la condotta religiosa si struttura a partire dalle esperienze vissute dall'individuo, nella misura in cui questi è capace di inserirvi un Trascendente come fonte di significato esistenziale. Il che comporta, nel nostro caso, **una fedeltà alle cognitive del fanciullo, anche in questo tentativo di darsi una risposta agli interrogativi esistenziali.** Ora, da una parte, la psicologia evolutiva ci mostra come la percezione del mondo da parte del fanciullo sia sostanziata da comportamenti egocentrici e proiettivi delle sue esperienze interne ed esterne, così che **animismo, artificialismo, finalismo, magismo, ritualismo sono da considerarsi come dimensioni normali e tipiche del suo approccio al reale, qualitativamente diverse dall'approccio logico-deduttivo del pensiero adulto e per questo non giudicabili col metro adultistico della razionalità.** In altre parole **il bambino ha un suo modo di concepire il mondo, a misura di bambino.** Non se ne può prescindere, perché « questa » è la sua esperienza. Risulta subito chiaro che anche il suo modo di essere religioso sarà diverso dall'atteggiamento religioso dell'uomo maturo. La sua sarà una **religiosità « da bambino »**, strutturata cioè a partire dai suoi attuali schemi psichici. D'altra parte occorre osservare che con quei comportamenti il fanciullo dimostra già di attribuire una rilevanza esistenziale alle « presenze » che lo circondano. Il fanciullo cioè manifesta, nel modo e con i limiti consentitigli dalle sue attuali capacità, la tendenza ad una integrazione sempre più aperta verso la realtà totale.

Si tratta di una forma ancora embrionale e vitalistica di risposta al « bisogno di significato » che potremmo forse definire « pre-religiosa ». Il fanciullo, **nell'incerto tentativo di comprendere, di esorcizzare la realtà, di piegarla a scopo sia pure immediati ed egocentrici, mostra già di riconoscerle un carattere di radicale alterità:** la realtà è un qualcosa che non solo non si identifica con il suo io, ma anzi ne fonda, ne condiziona e ne stimola l'esistenza.

A questo punto, a rigore, non si potrebbe ancora parlare di « esperienza religiosa », se non nella misura in cui il fanciullo, attraverso le sue intuizioni dell'esistenza di un mondo di significati, si apre al carattere trascendente del reale, cioè nella misura in cui l'altro, nella sua sussistenza reale e nella sua funzionalità dialettica per l'io, viene esperito come simbolo, segno evocativo del Radicalmente-Altro, di Dio.

Queste osservazioni conclusive ripropongono con grande evidenza il problema della « globalità » dell'approccio umano al mondo in genere ed alla religione in specie. Non esiste un « sapere » separato da un orientamento intenzionale della personalità totale. Ogni « sapere » si radica in un « comprendere » che è essenzialmente il posizionarsi esistenziale dell'uomo di fronte al reale. In questo tentativo di comprensione significativa il

bambino è coinvolto con **tutto** il suo « essere bambino ». Siamo così indotti ad esaminare le dimensioni esperienziali della religiosità infantile. In base al criterio di schematizzazione pragmatica adottato, il capitolo futuro si appunterà soprattutto sugli aspetti affettivi-emotivi.

3. Dimensioni esperienziali-affettive della religiosità infantile

Non avendo altra pretesa che quella di fornire delle piste di riflessione e dei paradigmi interpretativi della condotta religiosa infantile (per la cui descrizione completa non basterebbe un volume) questo capitolo può adeguatamente strutturarsi all'interno delle limitazioni che gli sono imposte da motivi estrinseci alla trattazione stessa e rivolgersi praticamente ad un solo aspetto dello sviluppo affettivo del bambino: il rapporto con le figure parentali. L'attenzione privilegiante a questa tematica trova anche una sua giustificazione intrinseca nel fatto che gran parte dello sviluppo affettivo dell'uomo è in qualche modo riconducibile alle modalità del vissuto parentale ed anche nella constatazione che numerosi studi clinici e ricerche empiriche hanno mostrato lo stretto legame tra immagini dei genitori e concezione di Dio. Prenderemo le mosse da una rilettura critica di alcune affermazioni freudiane.

3.1. Freud e la religione del padre.

Nell'economia generale del pensiero freudiano l'immagine del padre svolge una funzione strutturante che è la chiave di volta del processo di umanizzazione dell'individuo. L'incidenza dell'immagine simbolica del padre si fa più viva nel periodo decisivo dell'esperienza edipica. È questo il periodo in cui i rapporti affettivi del bambino si fanno più complessi, differenziandosi notevolmente e ricevendo il loro definitivo orientamento.

Il padre introduce nel rapporto duale madre-figlio una dimensione nuova. Egli cioè sottrae il figlio alla ambigua ipotesi dell'amore materno e lo introduce nel mondo della realtà. **Principio della realtà** si chiama appunto quello che presiede a questa maturazione della affettività. Mentre in precedenza il principio organizzatore della libido infantile era esclusivamente **quello del piacere** e la soddisfazione era ottenuta mediante una vita di simbiosi psichica con la madre, ora la presenza del padre impone un ritmo più preciso allo sviluppo.

In quanto antagonista e figura complementare della madre, il padre pone **una legge** alla espansione dell'affettività del figlio; egli costituisce un richiamo e una censura alla tendenza narcisistica della libido infantile. Allo stesso tempo egli costituisce per il figlio **un modello** da interiorizzare; infatti il bambino intuisce inconsciamente che non potrà mai essere adeguatamente reintegrato nel quadro affettivo della famiglia se non maturerà fino a raggiungere la « statura psicologica » del padre: in altre parole

la figura del padre costituisce il principio germinale del supereroe, inteso sia come limite che come modello.

Ma, da ultimo, **il padre assume un ruolo decisamente positivo nello sviluppo del bambino**, aparendo come la sintesi tra legge e modello; egli cioè assume un comportamento significativo agli occhi del figlio, comportamento che viene interpretato come fattore di promozione delle immense possibilità del figlio. Il padre infatti costituisce **la promessa**, in quanto pronuncia una parola che riconosce il figlio. In altri termini l'umanizzazione del figlio avviene quando il padre, dando rilevanza all'accettazione che il figlio fa della legge e del modello, lo integra nel proprio rapporto affettivo.

In questa prospettiva si colloca il discorso di Freud sulla religione. **Al complesso di Edipo è coesenziale, per Freud, un profondo senso di colpa**; fin da quando il bambino intuisce la presenza accanto a quella della madre, sorgono in lui dei sentimenti di **ambivalenza (odio-amore)** che non vengono mai del tutto eliminati. In fondo il bambino percepisce **il padre come un rivale** e prova dei sentimenti spontanei di avversione e delle tendenze di carattere aggressivo e distruttivo nei riguardi del padre. La consapevolezza si riferisce dunque alla impossibilità di collocare adeguatamente su oggetti propri la carica istintuale; è legata alla impossibilità di « essere tutto » e di « avere tutto » ed è riferita al padre che costituisce appunto un limite a tale espansione.

La religione si fonda secondo Freud su questo sentimento di colpevolezza e a sua volta lo struttura sempre di più.

Al livello individuale la religione non è che un insieme di pratiche e di credenze che deriva direttamente dalla situazione conflittuale in cui si trova il bambino nell'Edipo. **Egli proietta nel Padre celeste** sia le caratteristiche di **limite, rinuncia, proibizione** già intuite nel padre terreno sia il desiderio di onnipotenza che viene frustrato nel rapporto con il padre terreno. **La religione nel bambino sembra così poggiare su una irrisolta situazione conflittuale ed è sintomo di un blocco dello sviluppo.**

3.2. Simbolismo paterno e paternità di Dio.

È a questo punto che **la interpretazione freudiana sembra mancare di consequenzialità logica**. Non si vede infatti, se proiezione vi deve essere, perché il Padre celeste debba essere inteso solo **come limite o remora** (o al massimo come modello della onnipotenza frustrata) e non anche come promessa di sviluppo, come pronunciare della parola di vita che accetta e promuove il figlio, facendogli superare la fase di difficoltà connessa con la rottura del rapporto materno.

Non si vede cioè per quale motivo Freud non accetti in tutta la sua portata la carica simbolica **di tutta la immagine paterna**, tanto più che un'analisi spassionata delle forme più alte della religiosità storica dimostra appieno la presenza di elementi che superano la mera concezione giuridica della religione stessa.

Soprattutto nella tradizione giudaico-cristiana si ha la continua presenza di una **componente di promozione dell'uomo nel rapporto con Dio**; il giudaismo-cristianesimo si muove sulla base appunto di una « promessa » che si compie nel « Figlio » che il Padre manda, riconosce, accetta. Difficilmente si può negare che il fatto religioso cristiano realizzi a livello psicologico le caratteristiche integrali della immagine simbolica del padre, nel suo rapporto con il figlio.

Per accettare dunque la spiegazione della religione data da Freud **occorre spingere la sua intuizione fino in fondo; superare la sua ritrosia ad applicare per intero la virtù strutturante del simbolo paterno e di conseguenza superare l'unilateralità della situazione conflittuale come elemento caratteristico del rapporto.**

Ciò non esclude che per molti cristiani la religiosità si venga costruendo secondo le modalità analizzate dalla riflessione freudiana; cioè come sviluppo unidirezionale di una immagine del padre, come frutto di una situazione non superata di conflitto, come conseguenza di una impostazione negativa derivata dalla costrizione del superego. Anche se è riconosciuta a questa religiosità una funzione sublimante, in quanto costituisce un tentativo di correzione e di contenimento della libido (e perciò un passo in avanti verso la umanizzazione), **le viene contestato il suo carattere repressivo**, che deve perciò essere superato in una visione più completa dello sviluppo. Sarà appunto la psicanalisi secondo Freud che aprirà all'uomo la strada per scoprire l'illusione della religione e il vero destino della libido.

Pur con i limiti indicati, il tentativo freudiano costituisce uno dei più interessanti contributi alla comprensione della genesi della religiosità individuale. Non si può contestare ad esempio che **nella visione cristiana si notano delle sorprendenti corrispondenze con il modello interpretativo fornito da Freud** (con le correzioni suggerite). Il Padre costituisce effettivamente il depositario della legge e il modello più alto da imitare; allo stesso tempo pronuncia la parola di promessa e di salvezza, che si fa addirittura persona vivente e simbolo, essa stessa, di promozione umana.

Anche le ricerche sul campo hanno sottolineato una certa correlazione tra simbolo paterno e immagine di Dio.

Ma ciò non sembra ancora del tutto sufficiente per affermare la stretta derivazione della religiosità dal complesso edipico. **Il « come » di questa connessione sfugge ancora all'analisi psicologica**, né la spiegazione datane da Freud sembra essere del tutto convincente. Si dovrebbe anzitutto sottolineare **che è l'immagine simbolica del padre e non la semplice immagine-ricordo che ha potere strutturante**. Come mostrano numerose ricerche ed osservazioni cliniche. Inoltre va rivalutata l'importanza del simbolo materno. Il simbolo del padre infatti porta con sé un riferimento esplicito a quello materno; **esso emerge in rapporto a quello materno**; si configura come elemento dialettico rispetto a quello.

Sembra perciò naturale che anche nella fase di soluzione del

conflitto e nella fase positiva della insorgenza della religiosità, la figura del padre rappresenti qualcosa solo se in rapporto dinamico con quella della madre, come portatore di valori integrabili e complementari con quelli della madre.

Circa il problema del legame psicologico tra immagine e realtà, nella linea interpretativa del Vergote, si può parlare di **transfert simbolico**: « attraverso la figura umana l'uomo può mirare alla realtà di Dio, giacché la storia umana e quella religiosa si attuano effettivamente secondo le medesime leggi » (1967, 209).

Egli mette in evidenza i sorprendenti **parallelismi** tra storia della umanizzazione dell'uomo e storia della presenza di Dio all'umanità. **Dio compie verso l'uomo ciò che il padre compie verso il figlio**. Di qui il valore evocativo del simbolo paterno. La conclusione sembra essere quella di una **possibilità di evocazione**, creazione di uno schema mentale radicato nell'esperienza che può facilitare, in presenza di opportuni simboli o stimoli religiosi, il sorgere della religiosità e in particolare di una religiosità esemplata sul rapporto parentale.

Il bambino diventa religioso nella misura in cui inferisce dalle caratteristiche parentali (autorità paterna e bontà materna) **la esistenza di una fonte trascendente di quei tratti alla quale i genitori stessi fanno riferimento**. La inferenza è sempre sul piano dei significati simbolici, che si presentano sempre ambivalenti e perciò bisognosi di successive maturazioni.

In definitiva **sembra difficile affermare che v'isita continuità deterministicamente intesa tra immagine paterna e immagine divina**.

Col Vergote si può così concludere: « La psicologia non è in grado di dedurre Dio dalla semplice immagine del padre umano. La psicologia si contenta di manifestarci l'affinità di struttura tra i rapporti figlio-padre e uomo-Dio. Questa corrispondenza non è d'altronde fortuita; nel medesimo tempo in cui si umanizza nei propri rapporti familiari, l'uomo diventa capace di accedere alla vera dimensione religiosa » (o.c., 208).

La questione rimane ancora aperta, a nostro giudizio, perché emergono ancora grossi interrogativi sul rapporto tra immagine umana e immagine divina.

Non è infatti risolto il problema dell'assoluta autonomia e trascendenza di Dio. Si pone ancora l'interrogativo sulla derivazione umana di Dio. Si tratta di Dio o di un idolo? Si tratta di un nuovo modo di intendere la mitizzazione in un rapporto umano? E se si nega che vi siano rapporti tra questa immagine umana e quella divina del Padre, non si correrà il rischio, in questa scissione radicale, di distruggere un qualsiasi aggancio con l'esperienza umana su cui sembra ragionevole radicare l'esperienza religiosa?

In realtà ogni rappresentazione umana di Dio, in certa misura è un idolo. Il Dio trascendente è solo una « utopia » per l'uomo immerso nella esperienza terrena; è la pietra di paragone che mostra i limiti dei nostri idoli, è una meta mai raggiunta, nonostante le progressive purificazioni, è il polo dia-

lettico che ridimensiona le nostre concezioni e stimola l'attività simbolica a superare le certezze già raggiunte.

La maturità religiosa comprende certamente questa presa di coscienza della dialetticità e della relatività delle nostre rappresentazioni di Dio. La scienza psicologica può constatare questa tendenza alla trascendenza e scoprire che essa corrisponde alle dinamiche del simbolo paterno; ma più in là non può andare.

Tutto questo porta a concludere che **se la religiosità si radica necessariamente in una esperienza parentale, non le è però riducibile**; esige anzi una possibilità di **sganciamento** e di **autonomizzazione** da quella esperienza iniziale.

La vera religiosità si manifesta come tensione tra due poli irriducibili, l'uno dall'altro; si tratta del polo dell'esperienza umana, che in questo caso è rappresentata dal rapporto parentale e del polo della presenza divina. Ogni esperienza umana ha il potere evocativo del divino, ma non per questo lo rende presente in maniera magica.

Più precisamente **ogni esperienza umana ha il potere di rendere sensibile l'uomo al riconoscimento della presenza divina, ha il potere di annullare almeno in parte il silenzio di Dio e la sua assenza. Ma è appunto in questo silenzio e in questa assenza che il riconoscimento di Dio assume valore spirituale**; i motivi umani della sua ricerca vengono sconfessati e collocati nella loro giusta dimensione di evocatori, di occasioni, di stimoli. Il silenzio e l'assenza creano un **distacco** che dimostra la assoluta alterità e la totale indipendenza del polo divino, cosicché è difficile pensare la derivazione del divino dall'umano.

Tutto questo, evidentemente, **è carico di conseguenze anche per la religiosità infantile**, soprattutto in rapporto ai suoi successivi sviluppi, che vanno intesi come graduale maturazione della esperienza simbolica paterno-materna che evoca la iniziale presenza di Dio.

4. Conclusioni

Riassumendo brevemente gli elementi della nostra analisi, possiamo fissare alcuni punti su cui le conclusioni sembrano più accettate:

4.1. **Ci sembra acquisita l'importanza delle figure parentali** rispetto al risveglio e alla strutturazione della religiosità infantile.

Nella interpretazione che abbiamo dato sulla linea della psicanalisi le figure parentali sono intese **non solo** come condizionamenti della religiosità attraverso **l'esemplarità e l'insegnamento delle nozioni e degli atteggiamenti religiosi**, ma come

a) **fattori di « normalizzazione »** psichica della personalità dei bambini e come

b) **fattori di esperienza simbolica pre-religiosa.**

In altre parole:

a) i genitori preparano all'esperienza religiosa del bambino

quando **il rapporto**, tra essi e i figli è **tale da agevolare l'evoluzione del bambino senza fissazioni e senza disadattamenti notevoli.** Questa funzione normalizzante della presenza parentale è studiata più ampiamente da molte ricerche di psicologia infantile;

b) i genitori preparano all'esperienza religiosa del bambino **svolgendo una funzione simbolica pre-religiosa**; essi cioè svolgono un ruolo predisponente, strutturando nella psiche del bambino **alcuni atteggiamenti fondamentali che si ritrovano poi nella esperienza religiosa.**

Pur non accettando la semplice trasposizione dei contenuti della immagine-ricordo nel contenuto dell'idea di Dio, né l'identificazione tra immagine simbolica del padre o della madre e immagine di Dio, pensiamo più semplicemente che il rapporto genitori-figli venga vissuto a livello simbolico fino al punto **di diventare condizione del risveglio della religiosità.** In condizioni cioè di normalità di rapporti, il bambino è anche nelle condizioni ideali per percepire la portata degli stimoli religiosi e di reagire adeguatamente ad essi. La sua disponibilità per una condotta religiosa autentica si fonda principalmente su questa esperienza parentale, anche se occorrono altri fattori ambientali ed educativi per portare al livello ottimale questa disponibilità di base.

In altre parole: **il bambino è disponibile per un'esperienza religiosa quando il rapporto con i genitori è talmente « liberante » da permettergli una esperienza simbolica**, quando cioè nella presenza materna, egli intuisce un atteggiamento di amore non possessivo e non « fissante » e nella presenza paterna egli vede la legge, l'ideale, la promessa di sviluppo della sua personalità.

4.2. Oltre al rapporto con i genitori e con gli educatori, **sembra avere grande importanza l'ambiente.** I condizionamenti che i bambini subiscono, provengono sia **dai modelli di comportamento diffusi nella società** e filtrati dalla « cultura » familiare, sia **da precisi interventi educativi**, orientati a stimolare l'interesse religioso.

È anche utile ricordare che l'educazione religiosa ha di fatto **un esito assai diverso** a seconda che si inserisca in una dinamica psicologica « aperta » o « fissata », a seconda cioè che il processo di interpretazione dei simboli parentali sia o no avviato alla soluzione positiva dei nodi di sviluppo della personalità del bambino. **Il ruolo dei fattori di apprendimento è comune, a nostro giudizio, secondario rispetto a quelli della strutturazione degli atteggiamenti pre-religiosi di base**; pensiamo che **nessuno stimolo religioso ha una certa speranza di giungere a successo se non vi sono le premesse « strutturali » per il suo sviluppo.** Non abbiamo molta fiducia in un indottrinamento intensivo, quando non sia accompagnato e preceduto da proporzionata « normalizzazione » educativa del bambino, mediante una serie di interventi « liberanti ».

In caso contrario, **l'educazione religiosa può trasformarsi in un fattore di bloccaggio** (gli psicanalisti vi vedono spesso, giustamente uno strumento di « castrazione » psichica), quando non è addirittura usato deliberatamente come **mezzo di manipolazione della personalità infantile**. Non è frequente trovare, già in età infantile, elementi di una religiosità fondata sul timore, nel senso di colpa, sul ritualismo estrinseco; tali caratteristiche non derivano principalmente dalla problematica edipica, come vuole la psicanalisi, ma piuttosto da **consapevoli interventi educativi che costituiscono la religione a strumento di costrizione moralistica dei bambini**, quale sostituto e surrogato di un rapporto affettivo autentico.

È chiaro che il bambino non è in grado di respingere queste coartazioni della personalità, impostegli in forza di un ricatto psicologico; ma è ovvio prevedere che appena sarà possibile, egli abbandonerà queste « pratiche » o « credenze » religiose, che sono per lui ormai solo il simbolo della aggressività parentale. Questi interventi, evidentemente spiegano ad esempio la irreligiosità di molti giovani educati in famiglie o ambienti « religiosi ».

4.3. Una terza annotazione conclusiva non può non sottolineare **il carattere necessariamente ambivalente, anzi ambiguo, della religiosità infantile**.

Oltre che ad essere legata intimamente alla problematica dei rapporti parentali fin quasi a confondersi interamente con essa, la religiosità dei bambini è anche attraversata, a livelli profondi, dalle caratteristiche del loro psichismo, legato all'egocentrismo e alla pre-causalità.

È su queste tonalità che vengono vissuti sia i processi simbolici legati alle immagini parentali sia gli stimoli religiosi provenienti dall'ambiente circostante. Come già abbiamo notato precedentemente, ciò rende estremamente difficile una valutazione globale della religiosità infantile.

È vero, come annotano molti osservatori ed educatori, che il comportamento religioso dei piccolissimi è spesso caratterizzato **da spontaneità, gioia, creatività, immediatezza, poesia**. È però anche vero che vi è in esso **tanta imitazione, proiezione di desideri e di bisogni frustrati, antropomorfismi, magismo, animismo**.

A questo punto **rimane problematica la risposta all'interrogativo iniziale**: il bambino è capace di una vera condotta religiosa, sia pure con tutte le precisazioni che sono suggerite dalla conoscenza del suo psichismo? La soluzione dell'interrogativo non potrebbe venire che da una conoscenza fenomenologica (cioè dal di dentro « soggettivo » dell'esperiente) che fino ad ora per i piccolissimi non sembra essere stata condotta; e c'è da chiedersi fino a che punto sia metodologicamente possibile.

Per parte nostra riteniamo che il bambino sia capace, prima dei sei anni, sia pure occasionalmente e intuitivamente, di cogliere nello stimolo religioso (« Dio », « Gesù », « la preghie-

ra »...) **una dimensione che in qualche modo trascende le esperienze da cui lo stimolo è provocato**. Ciò non basta evidentemente a provare l'esistenza della « religiosità », che, viceversa, è atteggiamento che matura lentamente attraverso tutta l'età evolutiva. Ciò prova invece quanto sia **necessariamente dinamica e complessa la crescita religiosa**.

L'uomo non « è religioso »; lo « diviene » lungo un processo di sviluppo personale in cui interagiscono fattori di maturazione individuale e fattori di origine ambientale: presenze familiari, ambiente attuale, incontri ed esperienze significative...

Ma, in questa ottica educativa pensiamo si possa, abbastanza frequentemente parlare di una autentica « religiosità infantile » anche se vissuta in modo adeguato alle strutture della « sua » personalità, e quindi su registri « infantili ». Ma occorre sottolineare che l'esperienza religiosa, anche nella fanciullezza, non è per niente spontanea. Se il bisogno di significato e di integrazione affettiva, canalizzate dalla funzione simbolica, portano il fanciullo alle soglie della religiosità rendendolo particolarmente disponibile al discorso sul Trascendente, **si richiede però un attento e liberante intervento educativo** perché il vissuto umano possa divenire, in senso proprio, « esperienza religiosa ».

Bibliografia

A) Per la parte dedicata alle « dimensioni cognitive »:

- ALETTI M., *Quale bambino? Analisi de CdB sotto l'aspetto della psicologia religiosa ed evolutiva*, « Catechesi », 43 (1974), 3, 32-40.
- ALETTI M., *Fanciulli e liturgia. Note di psicologia della religione*, « Rivista liturgica », LXI (1974), 615-633.
- ALETTI M., *Dall'esperienza all'atteggiamento religioso*, « Religione e scuola », 5 (1976-77), 108-114.
- DECONCHY J.-P., *Structure génétique de l'idée de Dieu chez des catholiques français, garçons et filles de 8 à 16 ans*, Bruxelles, Lumen Vitae, 1967.
- DOMOULIN A.-JASPARD J.-M., *Les médiations religieuses dans l'univers de l'enfant. Prêtre et Eucharistie dans la perception du divin et l'attitude religieuse de 6 à 12 ans*, Bruxelles, Lumen Vitae, 1973.
- ELKIND D., *The Child's Conception of his Religious Denomination: I. The Jewish Child; II. The Catholic Child; III. The Protestant Child*, « The Journal of Genetic Psychology », 99 (1961); 209-225; 101 (1962), 185-193; 103 (1963), 291-304.
- ELKIND D., *Piaget's Semi-clinical Interview and the Study of Spontaneous Religion*, « Journal for the Scientific Study of Religion », 4 (1964), 40-47.
- FLAVELL J., *The Developmental Psychology of Jean Piaget*, New York, Van Nostrand, 1963 (trad. it.: *La mente dalla nascita alla adolescenza nel pensiero di Jean Piaget*, Roma, Astrolabio, 1971).
- FROMM E., *Psychoanalysis and Religion*, New Haven, Yale University Press, 1950 (trad. it.: *Psicanalisi e religione*, Milano, Comunità, 1972).
- GODIN A.-Sr. MARTE, *Mentalité magique et vie sacramentelle chez des enfants de 8 à 14 ans*, Lumen Vitae, 15 (1960), 268-288.

- GOLDMAN R., *Religious Thinking from Childhood to Adolescence*, London, Routledge and Kegan Paul, 1964.
- LAURENDEAU M.-PINARD A., *La pensée causale. Étude génétique et expérimentale*, con pref. di J. Piaget, Paris, P.U.F., 1962.
- MILANESI G.-ALETTI M., *Psicologia della religione*, Torino-Leumann, Elle Di Ci, 1977³.
- PETTER G., *Lo sviluppo mentale nelle ricerche di Jean Piaget*, Firenze, Giunti Barbèra, 1961.
- PIAGET J., *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1923 (trad. it.: *Il linguaggio e il pensiero del fanciullo*, Giunti Barbèra, Firenze, 1955).
- PIAGET J., *Le Jugement et le raisonnement chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1924 (trad. it.: *Il giudizio e il ragionamento nel fanciullo*, Firenze, La Nuova Italia, 1972).
- PIAGET J., *La causalité physique chez l'enfant*, Paris, Alcan, 1927 (trad. it.: *La causalità fisica nel bambino*, Roma, Newton Compton, 1977).
- PIAGET J., *La représentation du monde chez l'enfant*, Paris, Alcan, 1926 (trad. it.: *La rappresentazione del mondo nel fanciullo*, Torino, Boringhieri, 1966).
- PIAGET J., *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris, Alcan, 1932 (trad. it.: *Il giudizio morale nel fanciullo*, Firenze, Giunti Barbèra, 1972).
- PIAGET J., *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1937 (trad. it.: *La nascita dell'intelligenza nel fanciullo*, Firenze, Giunti Barbèra, 1968).
- PIAGET J., *La construction du réel chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1937 (trad. it.: *La costruzione del reale nel bambino*, Firenze, La Nuova Italia, 1973).
- PIAGET J., *La formation du symbole chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1945 (trad. it.: *La formazione del simbolo nel bambino*, Firenze, La Nuova Italia, 1972).
- PIAGET J., *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*, Paris, P.U.F., 1946.
- PIAGET J., *La représentation de l'espace chez l'enfant*, Paris, P.U.F., 1948 (trad. it.: *La rappresentazione dello spazio nel bambino*, Firenze, Giunti Barbèra, 1976).
- PIAGET J., *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*, Paris, P.U.F., 1955 (trad. it.: *Dalla logica del fanciullo alla logica dell'adolescente*, Firenze, Giunti Barbèra, 1969).
- VERGOTE A., *Psychologie religieuse*, Bruxelles, Dessart, 1966 (trad. it.: *Psicologia religiosa*, Torino, Borla, 1967).
- VIANELLO R., *La religiosità infantile*, Firenze, Giunta Barbèra, 1976.
- VIANELLO R., *L'assimilazione delle nozioni religiose in soggetti dai 3 ai 15 anni. V. — L'influenza dell'istruzione religiosa sulla credenza nella giustizia immanente punitrice e ricompensatrice*, « Scuola e Vita », XVII (1976), 4, 6-20.
- B) Per la parte dedicata alle « dimensioni esperienziali-affettive », con particolare riferimenti al discorso freudiano, si possono vedere, per una prima introduzione:
- ALETTI M., *La religione nel pensiero di Freud. Psicoanalisi e fede*, Religione e scuola, 5 (1976), 225-235.
- ALETTI M., *Psicoanalisi e fede. Per un dialogo con Freud*, Religione e scuola, 5 (1976-77), 383-388; 432-439.
- ALETTI M., *Freud: nel nome del padre*, Dimensioni nuove, 6 (1977), n. 2, 52-58.
- BOVET P., *Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1951² (trad. it.: *Il sentimento religioso e la psicologia del fanciullo*, Firenze, Nuova Italia, 1956).
- FREUD S., *Totem e tabù*, Torino, Boringhieri, 1969.
- FREUD S., *L'avvenire di un'illusione*, in *Il disagio della civiltà ed altri saggi*, Torino, Boringhieri, 1971.
- FREUD S., *L'uomo Mosè e la religione monoteistica. Tre saggi*, Torino, Boringhieri, 1977.
- FREUD S., *Psicoanalisi e fede. Carteggio col pastore Pfister. 1909-1939*, Torino, Boringhieri, 1970.
- GODIN A., *Le Dieu des parents et le Dieu des enfants*, Paris-Tournai, Casterman, 1963 (trad. it.: *Genitori e bambini di fronte a Dio*, Milano, Ancora, 1964).
- GODIN A.-HALLEZ M., *Images parentales et paternité divine*, Lumen Vitae, 19 (1964), 243-277.
- NELSON M.O.-JONES E.M., *An Application of the Q-Technique to the Study of Religious Concepts*, Psychological Reports, 3 (1957), 293-297.
- VERGOTE A., TAMAYO A., PASQUALI L., BONAMI M., PATTIJN M.R., CUSTERS A., *The Parental Images and the Concept of God*, « Journal for the Scientific Study of Religion », 8 (1969), 79-87.
- VERGOTE A.-AUBERT C., *Parental Images and Representations of God*, Social Compass, XIX (1972-73), 431-444.

