

I FATTORI DELLA RELIGIOSITÀ INFANTILE

1. Religiosità innata o disponibilità religiosa?

2. Fattori di sviluppo

- a. La religiosità in rapporto all'ambiente
- b. La religiosità in rapporto allo sviluppo dell'intelligenza
- c. La religiosità in rapporto allo sviluppo affettivo

In questo capitolo si cercherà di descrivere i fattori della religiosità nella prima infanzia (cioè nel periodo che va fino ai 6 anni), dopo aver chiarito la portata di un interrogativo sull'origine di questa religiosità.

1. RELIGIOSITÀ INNATA O DISPONIBILITÀ RELIGIOSA?

a. Alcuni autori parlano di *religiosità spontanea* nel bambino; ma le loro interpretazioni oscillano tra una teoria innatista e una derivazionista.

Alla prima apparterrebbero, globalmente, le conclusioni raggiunte a livello di osservazione pedagogica, dalla scuola montessoriana. La Montessori stessa scriveva già nel 1922: « I piccolini, per la loro innocenza, possono sentire anche in modo più puro e intenso degli adulti il bisogno di Dio e la sua presenza, anche se meno distintamente di essi. L'animo loro sembra più aperto all'intuizione divina, che non quello degli adulti » (1922, 13).

Su questa linea si pongono anche le varie autrici, specialmente francesi (Fargues, Dineon, Lubienska de Lenval) che hanno applicato il metodo Montessori all'educazione e all'insegnamento religioso. In Italia una posizione non dissimile è tenuta da S. Cavalletti e G. Gobbi (1961, 37 e ss.). Questa interpretazione non è però sostenuta da convincenti controprove scientifiche.

Alla seconda interpretazione fanno capo altri autori, più qualificati dal punto di vista dell'osservazione scientifica, che preferiscono parlare di religione come di una risposta ai bisogni propri del bambino.

Alcuni si richiamano a questo proposito alla nota teoria dei « quattro bisogni » di Thomas, che sottolineano la *dipendenza del bambino* dall'am-

biente circostante e specialmente dai genitori. Si tratterebbe di bisogni « spirituali », in quanto a differenza degli istinti possono essere soddisfatti con diversi oggetti: il bisogno di sicurezza, di risposta affettivo-sociale, di riconoscimento, di nuove esperienze. Il sentimento di dipendenza da Dio non sarebbe che una estensione di questa esperienza di *dipendenza infantile* (vedi Clark, 1958, 85-87).

Anche Gemelli, che, come abbiamo visto, ritiene che non si dia una religiosità vera e propria nel bambino, sottolinea la presenza di un istintivo bisogno di dipendenza fin dai primissimi anni, che predispone al sentimento religioso (1956, 340).

Altri autori sottolineano invece, la presenza di una innata *disposizione per la ricerca dei nessi causali*.

Il Clavier (1926, 55) ha ipotizzato la presenza di alcune tendenze ereditarie, che egli stesso precisa come « principi razionali » che mettono l'animo del bambino in rapporto con l'assoluto. Si tratterebbe di certe disposizioni dell'intelligenza e del sentimento, come la *curiosità per la spiegazione causale delle cose, l'immaginazione, certi sentimenti nobili e spontanei di fronte alle meraviglie dell'uomo e della natura*.

Anche secondo il Gallo (1959) la genesi della religiosità nel fanciullo va attribuita soprattutto ad un *bisogno noetico*: la ricerca della causalità e delle relazioni delle cose; e perciò stesso non si dà sentimento religioso se non all'inizio dell'attività veramente intelligente, cioè circa verso i 6 anni. A questa conclusione l'autore arriva sulla scorta della ricerca da lui compiuta su dei soggetti sordomuti e quindi meno facilmente influenzabili dall'ambiente.

Il Gallo critica come irrazionalistiche tutte le teorie innatiste che fanno appello a bisogni o sentimenti e non all'attività intellettuale.

In realtà, la sua critica è fondata più filosoficamente che psicologicamente; del resto le teorie derivazioniste soggiacciono alle stesse critiche cui vengono sottoposte le interpretazioni innatiste. In ambedue i casi infatti mancano analisi convincenti sui processi che spiegano il passaggio dalle predisposizioni personali alla risposta religiosa. Rimane sempre insoluto l'interrogativo sui motivi che fanno emergere da bisogni non specifici una condotta tipica come quella religiosa.

b. Per questo altri autori fanno risalire la religiosità infantile ad una *disponibilità religiosa generica*, che richiede però una serie di interventi educativi più o meno intenzionali per essere portata a piena realizzazione. Si parla in questo caso della necessità di *stimoli* (soprattutto di natura simbolica) che hanno il potere di risvegliare il sentimento religioso e strutturare la disponibilità o attitudine.

L'affermazione del Barbey (1952, 424) secondo cui il fanciullo, per la sua struttura psichica dinamica è aperto al trascendente, trova consen-

zienti molti psicologi, che poi, in una analisi più approfondita, divergono alquanto nella descrizione degli stimoli strutturanti.

Per Aragó-Mitjans hanno una particolare importanza le immagini parentali, l'ambiente, il temperamento individuale (1970, 138 ss.; 164 ss.), mentre non avrebbero grande rilevanza altri stimoli di natura simbolica.

Anche alcune delle già citate educatrici montessoriane, accanto alla affermazione della spontaneità religiosa del bambino, pongono la necessità di interventi metodici anche se non strutturati, sulla estrema plasticità dei piccolissimi, onde risvegliare l'attenzione sulla problematica religiosa. Così la Fargues, che non ammette uno specifico ed « innato bisogno di Dio », ritiene però educabile il « senso di Dio » che è atteggiamento generico e diffuso in tutto lo psichismo del bambino (1961, 8).

Ma è forse la psicanalisi che ha dato un contributo essenziale per la comprensione della religiosità nel suo momento genetico infantile. Al di là delle varie incongruenze delle ipotesi freudiane, rimane l'acquisizione, per noi fondata, dell'origine psichica non specifica della risposta religiosa.

Il bambino si pone dei problemi di carattere esistenziale proporzionati al suo momento di sviluppo; le risposte religiose sono inizialmente correlate in modo evidente a quei problemi. Sono cioè meccanismi di superamento e di adattamento di alcuni nodi essenziali dell'esperienza infantile; proprio per questo contengono già un'intenzionalità trascendente che si specifica a livello simbolico come una tendenza al superamento incessante di una visione meramente egocentrica dell'io, verso la scoperta, l'accettazione e la relazione con l'altro. Perché questa intenzionalità ancora impastata di istintualità e di ambivalenze affettive possa maturare in un atteggiamento religioso purificato essa dovrà essere sottoposta a ulteriori processi di consapevolizzazione.

Ma in questo momento iniziale, le condotte religiose sono talmente condizionate dalle problematiche psicologiche (non specificamente religiose) da non distinguersi adeguatamente da esse.

Come vedremo più specificamente in seguito, i simboli parentali che sembrano costituire gli stimoli essenziali per il risveglio di un interesse religioso rimangono a lungo indistinti, nell'esperienza del bambino, rispetto ai simboli religiosi.

Come annotano giustamente Vergote (1967) ed Elkind (1970, 35-42) cui fanno eco anche altri autori, gli elementi religiosi che si trovano frammentati a esperienze psicologiche generiche trascendono le occasioni e i problemi stessi che hanno dato loro origine. L'immagine del Padre che emerge dalla complessa situazione dei rapporti parentali, è ben più ricca e significativa delle immagini-ricordo dei genitori reali; il progressivo arricchimento dei significati (anche attraverso acquisizioni da apprendimento) è però frutto di una successiva fase di sviluppo.

Rimane così probabile un *inizio estremamente ambivalente dell'espe-*

rienza religiosa del bambino; essa è condizionata allo stesso tempo dalla direzione che prendono i problemi di adattamento e di significato della prima infanzia e da fattori di apprendimento manipolati dall'esterno, più che dall'esistenza di specifici bisogni « religiosi » che sarebbero semplicemente risvegliati dagli « stimoli religiosi ».

2. FATTORI DI SVILUPPO

Riteniamo di potere raggruppare i fattori di sviluppo della religiosità infantile in tre gruppi principali: fattori ambientali, fattori intellettuali, fattori affettivi.

In realtà il rapporto tra ambiente e fattori « interni » è talmente stretto che non è possibile distinguere i momenti in cui l'uno e gli altri prevalgono; la personalità è infatti il risultato di una ininterrotta e profonda reciproca interazione di questi fattori.

La distinzione è ancora una volta più ispirata da necessità didattiche che da vera motivazione scientifica, ma rispecchia comunque una certa differenziazione anche tra le teorie interpretative, che accentuano a preferenza questa o quella serie di fattori.

a. La religiosità in rapporto all'ambiente

La importanza dell'ambiente è stata nel passato sottolineata forse in modo eccessivo, favorendo talora un'interpretazione di carattere determinista della religiosità infantile. In un secondo momento, in connessione con il diffondersi della concezione psicanalista, l'importanza dei fattori di apprendimento ambientale è stata considerata meno determinante. Più realistica sembra l'opinione che mette i fattori di condizionamento ambientale accanto ai fattori di personalità, tanto più che nella realtà l'interazione tra le due serie di fattori è veramente stretta.

L'importanza dell'ambiente è segnalata in modo diverso dai vari studiosi:

1. Alcuni segnalano l'indispensabilità di un ambiente familiare psicologicamente sano ed equilibrato. Senza esperienza precoce di felicità e gratificazione, non si dà desiderio religioso. « Se l'eros non si è potuto sviluppare, l'uomo si vede sprovveduto di quel potere immaginativo ed affettivo che attua la percezione simbolica del mondo », afferma il Vergote (1967, 176-177), e la percezione simbolica sembra essenziale all'atteggiamento religioso.

Ora, questa esperienza di gratificazione viene primamente vissuta nella famiglia. Il bambino ha un bisogno « naturale » di sicurezza, di appoggio, di accoglienza; e questo lo trova nell'ambito familiare. La famiglia come

fonte di benessere (e, contemporaneamente, di modelli e di valori) trova così il suo prolungamento spontaneo in un universo religioso (ibid. 284-285).

Godin sottolinea in modo più dettagliato l'importanza delle modalità dei rapporti tra i genitori e tra i genitori e i figli. La religiosità verrebbe condizionata in modo preciso dal clima più o meno « normale » che si instaura nel micro-ambiente familiare, in quanto questi livelli e toni di relazioni affettive vengono simbolicamente trasferite nel rapporto con l'immagine di Dio.

La « normalizzazione » psicologica del bambino assume una finalità che la trascende; la frustrazione dei bisogni principali si trasforma in un ostacolo serio all'iniziazione religiosa.

« Molte deviazioni dell'atteggiamento religioso hanno una loro origine nei bisogni del bambino che non hanno ricevuto una loro soddisfazione (o che si sono trovati esacerbati) al livello delle relazioni parentali » (1963, 23-24).

Una riprova negativa di questa affermazione si può trovare nell'analisi del Mac Avoy (1953, 2542-2545) che rapporta determinati tratti devianti dell'atteggiamento religioso adulto a delle turbe delle primissime tappe dello sviluppo umano. Così, le turbe della fase « orale » possono dar luogo ad un atteggiamento religioso egocentrico e narcisistico, in cui Dio è posto al servizio dell'io, in una ricerca continua di gratificazioni sensibili; le turbe della fase « anale » possono generare un culto del dovere fatto di scrupolosità, di meticolosità rituale e di rigidità morale; le turbe che aggravano e prolungano il conflitto edipico sono spesso all'origine di una religiosità nella quale domina un sentimento di colpevolezza, e un'ansia angosciata per la salvezza.

2. Altri autori si riferiscono più specificamente alla necessità di una *caratterizzazione religiosa dell'ambiente familiare*: senza di essa non c'è possibilità di un autentico risveglio religioso.

È stato più volte rilevato che i gesti religiosi compiuti dal bambino sono derivati dalla partecipazione alla « cultura » familiare. Il Gruehn parla di una pietà « pre-magica » nel periodo 3-4 anni, che egli ritiene vera preghiera, anche se proporzionata allo sviluppo mentale ed affettivo del bambino. La caratteristica peculiare sembra essere che la preghiera di questo periodo è legata all'attività di gioco e di imitazione: « preghiera ridente ». Il bimbo segue ed imita l'atteggiamento dei genitori, conformandosi alle forme esterne della loro pietà e ripetendo a volte con piacere le preghiere che gli si insegnano.

Per altri non si tratta unicamente di « esempio » dei genitori proposto all'imitazione, né solo di insegnamento formalmente religioso; ma di una intima partecipazione ed identificazione affettiva, che alcuni autori chiamano « empatica », per contrassegnarne le peculiarità in rapporto ad un apprendimento puramente meccanico.

A convalida di quanto detto si può portare anche l'esperienza di molti educatori, quali il Boyer (1952, 8), la Lewis (1962, 152), il Ranwez (1957, 1964, 1967), la Fargues (1931, 1950, 1959), ecc., che offrono testimonianze esplicite e circostanziate a proposito della necessità di un ambiente familiare religiosamente caratterizzato per stimolare la nascita del senso religioso nei bambini.

Va comunque precisato che queste considerazioni hanno un valore relativo, *in quanto gli interessi religiosi delle singole famiglie sono estremamente mutevoli*. Se in passato, nella nostra cultura, l'influsso della famiglia sull'educazione religiosa dei figli nella prima infanzia era pressoché generalizzato, si hanno oggi precisi indizi di una progressiva secolarizzazione di questo settore della esperienza familiare. In un recente nostro studio (Milanesi-Calonghi, 1973) abbiamo messo in evidenza quanto profondi siano, anche a livello motivazionale, i mutamenti avvenuti negli ultimi anni nelle famiglie italiane di ceto medio-superiore. Altre analoghe indagini potranno forse in seguito giustificare la generalizzazione di questa indicazione anche ad altri campioni di popolazione. Sembra accertato per ora che sono chiaramente in crisi le motivazioni che un tempo facevano ritenere necessaria l'educazione religiosa dei piccolissimi anche in famiglie non religiose; sono in diminuzione le pratiche religiose nell'ambito della famiglia; è meno sentita la necessità di collaborare con le comunità cristiane nell'annuncio del messaggio religioso ai bambini; è sempre più delegata ad altri il compito della iniziazione religiosa.

Queste considerazioni confermano l'importanza decisiva dei fattori ambientali e allo stesso tempo la loro estrema labilità.

Rimane comunque indubitato che una famiglia anche minimamente religiosa influisce sul risveglio religioso dei bambini attraverso i messaggi culturali che essa trasmette nel processo di socializzazione.

3. Le educatrici di ispirazione montessoriana, già citate precedentemente, attribuiscono poi *una preponderante importanza all'ambiente* inteso come *situazione educativa*, che favorisce la maturazione sensoriale e spirituale del bambino e così lo prepara all'acquisizione delle disposizioni psichiche necessarie per accedere all'esperienza religiosa. Il discorso di queste educatrici non si riferisce solo all'ambiente familiare ma anche a quelle esperienze extrafamiliari, come la « casa dei bambini » o alle diverse « scuole materne » in cui i bambini passano una notevole parte del loro tempo.

È innegabile l'importanza di questi ambienti, soprattutto se si pensa alla quantità di stimoli religiosi che vi vengono dispensati, specialmente quando le scuole materne sono gestite da religiose.

La tradizione montessoriana è, su questo punto, piuttosto polemica verso i metodi abituali di condizionamento religioso esercitato negli asili d'infanzia. Viene denunciata soprattutto la mancanza di una adeguata continuità tra l'educazione sensoriale-motorica e quella religiosa, come pure

la sproporzione tra gli stimoli religiosi e il quadro complessivo degli interventi educativi.

Si ritiene invece necessario l'uso di un materiale educativo di tipo stimolativo, che ha il preciso scopo di mettere in moto le capacità « creative » del bambino, la sua curiosità sensoriale, la sua funzione simbolica. La « normalizzazione » del bambino attraverso « l'attività » manuale e la correlativa attenzione psichica sarebbe la premessa essenziale per lo sviluppo della religiosità, in quanto creerebbe quelle condizioni affettive che abbiamo visto prolungarsi dalla famiglia verso Dio.

In questa fiducia sicura nell'efficacia del tirocinio sensorio-motorio come fattore di risveglio della religiosità, si colloca *l'educazione al silenzio*, che occupa un posto centrale nella pedagogia religiosa montessoriana. È indubbio che la intuizione dell'importanza dell'ambiente educativo extrafamiliare è destinata ad avere una sempre più grande rilevanza, di mano in mano che aumentano i livelli di frequenza alla scuola materna, come è augurabile per molti bambini, specialmente nelle grandi città. D'altra parte la constatazione del crescente processo di secolarizzazione della cultura occidentale può fare presumere che saranno sempre meno frequenti gli stimoli religiosi in queste scuole materne; si verranno così a creare fin dalla prima infanzia situazioni di conflitto tra la socializzazione familiare (spesso religiosa) e quella della scuola materna (spesso laica). Analoghe difficoltà si verificano già oggi, in senso inverso, nei casi in cui la famiglia è poco preoccupata di trasmettere modelli religiosi, mentre lo è la scuola materna.

Vi è comunque da pensare che in caso di difformità nel processo di socializzazione prevalgono i modelli proposti dalla famiglia, che ha un potere condizionante molto maggiore, in forza dei rapporti emotivi e affettivi.

b. La religiosità in rapporto allo sviluppo dell'intelligenza

L'inizio del terzo anno di vita segna una soglia molto importante nello sviluppo del bambino. Il più sicuro uso della propria attività motoria e del linguaggio determina una presa di posizione nuova di fronte al mondo esterno, molto più ricca e riflessa. Il linguaggio verbale, con cui il bambino « prende possesso » dell'ambiente circostante, permette anche la formazione di un *linguaggio interiore, fatto di simboli e di schemi rappresentativi*. Secondo Piaget infatti si nota tra i 2 e i 4 anni *un crescente sviluppo della funzione simbolica*, che è la base dell'intelligenza *intuitiva* e pre-operatoria. Il bambino, pur non essendo ancora in grado di elaborare concetti, è capace di esprimere un riferimento ad azioni compiute o ad impressioni ricevute, mediante rappresentazioni che chiamiamo « pre-concetto ».

Quando in seguito, il bambino sarà capace di ragionare su configurazioni di insieme, di centrare la sua attenzione successivamente su aspetti diversi di un'unica realtà, avremo il vero e proprio pensiero intuitivo.

Due caratteristiche del pensiero pre-operatorio sembrano avere una grande influenza sullo sviluppo della religiosità: 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 rappresentazioni mentali sono per il bambino la riproduzione immediata della realtà; il bambino non ha coscienza della propria attività rappresentativa in quanto tale.

La pre-causalità 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; gli schemi che usa per interpretare la realtà sono spesso dedotti dall'esperienza cardine del suo psichismo, che è il rapporto con i genitori. Da queste due caratteristiche fondamentali derivano alcuni tratti tipici delle condotte infantili, rilevabili anche nelle attività religiose.

Il pensiero del bambino si presenta come:

- *animista*: attribuisce vita e coscienza alle cose nella misura in cui le vede muoversi.
- *artificialista*: ogni realtà è immaginata come « fabbricata » da qualcuno in senso immediato e materiale.
- *finalista*: ogni cosa ha uno scopo, spesso in termini di motivazioni psicologiche o morali, riferibili unicamente all'esperienza egocentrica del bambino.
- *magico*: partendo da impressioni di somiglianza o sulla base di altri sentimenti personali, il bambino « tende a costruire relazioni capaci di trasformarsi in rapporti di causalità » (Piaget).

Laurendeau e Pinard (1962) ritengono che la caratteristica essenziale del pensiero pre-causale sia il *fenomenismo*, categoria accettata e non criticata, a loro detta, da tutti gli autori. Essi definiscono il fenomenismo in termini di « tendenza a stabilire un legame di causalità tra fenomeni contigui nello spazio e nel tempo e che comunque possiedono un rapporto di vicinanza o parentela agli occhi dei soggetti » (ib., p. 8). Questa tendenza si può articolare in tre orientamenti di base: il *fenomenismo puro* si ha quando l'aggancio è imposto dalle cose stesse, che sono effettivamente contigue, il *fenomenismo di partecipazione* è basato su sentimenti personali (o proiezioni), che prescindono dalla contiguità degli oggetti, il

fenomenismo magico è quello che attribuisce al soggetto stesso la capacità di stabilire rapporti tra le cose.

Pur riconoscendo alla distinzione di Laurendeau e Pinard una certa utilità didattica, non crediamo opportuno accettarla come base della nostra trattazione in quanto non fa che ripetere, con pericolo di confusione, la terminologia piagetiana (artificialismo, magismo, animismo).

In effetti le indicazioni di Piaget, nonostante le critiche che si possono fare al suo metodo di lavoro e alla interpretazione dei risultati, restano globalmente valide, almeno come modello interpretativo capace di unificare un certo numero di dati, in attesa di più probanti ricerche.

Non rimane dunque che analizzare più attentamente i due tratti essenziali del pensiero pre-operatorio: l'egocentrismo e la pre-causalità.

1. L'egocentrismo

L'egocentrismo, in cui possiamo riconoscere sfumature immaginative ed affettive si fonda sulla *indistinzione tra mondo reale e mondo dell'io*. Tale indistinzione che pur viene diminuendo dai tre ai sei anni, è sempre presente, e, potenziata da una forte carica fantastica, si presta a fornire deformazioni della concezione di Dio, tali da far credere che questi perda la sua specificità, per ridursi a un prolungamento e ad una proiezione dello psichismo del bambino.

Il mondo religioso viene concepito nei modi formali di una bella favola (Harms, 1944), e tutto il « divino », non distintamente dal fabulistico, esercita un gran fascino sul bambino, attratto da un mondo al confine tra fantasia e realtà.

Il bambino manifesta interesse per il divino, ascolta volentieri quando gli si parla del Bambino Gesù, del cielo, sembra a volte che comprenda gli attributi di Dio, come colui che ha fatto tutto, che vuole bene, che vede tutto.

Sulla linea del Piaget, possiamo forse meglio collocare queste forme tra quelle tipiche dell'intelligenza pre-operatoria, come un insieme di simboli, più o meno legati all'esperienza soggettiva giustapposti logicamente, sincreticamente, e comunque chiaramente organizzati attorno all'egocentrismo immaginativo ed affettivo.

Mailhiot (1964) ha fatto una interessante ricerca sperimentale (una delle pochissime condotte su soggetti così piccoli) sulla concezione di Dio in bambini di 3-5 anni, in ambiente cristiano.

Ai bambini si richiedeva di fare due disegni: uno su Dio, e uno su Gesù. In un secondo tempo, veniva loro amministrato un equivalente religioso del proiettivo C.A.T., con immagini riferentisi a Gesù bambino, fanciullo, adolescente, adulto. A proposito di ciascuna immagine il fanciullo era invitato a raccontare una storia.

Ecco le conclusioni principali:

— Indipendentemente dal grado di informazione religiosa ricevuta dai bambini, Dio sembra essere percepito più facilmente quando è presentato con i tratti di un fanciullo.

La sola espressione verbale « Dio » non evoca quasi niente. Il 34% dei bambini si è rifiutato di rispondere allo stimolo; e il 92% di quelli che ne hanno disegnato una figura, hanno fatto una rappresentazione uguale a quella di Gesù bambino.

— Quando Gesù viene presentato come adolescente o come adulto, l'identificazione diventa problematica e la figura che lo rappresenta, non solo non ha potere di evocazione religiosa, ma desta scarsissimo interesse anche a livello profano.

— Per i bambini, il fanciullo divino è un essere come loro, al punto che il 78% delle bambine lo percepiscono come una bambina.

— Nel 46% dei casi i bambini pongono accanto al disegno con cui intendono rappresentare Gesù bambino, una o due altre figure, che spiegano come la madre, o i genitori di Gesù.

— Il fanciullo Gesù è un fanciullo modello, ammirato, servito, lodato dai genitori, dotato di poteri magici che gli permettono di aver ragione dei suoi nemici.

Il Mailhiot osserva che « il fanciullo Gesù sembra differire da loro (solo) in questo: è il Fanciullo perfetto, perché gli adulti gli sono sottomessi in tutto e sempre ».

Dall'insieme della ricerca risulta abbastanza chiaramente che le rappresentazioni religiose della prima infanzia sono attraversate dall'atteggiamento narcisistico di proiezione del proprio desiderio di onnipotenza, che è strettamente legato alla psicologia infantile.

È prevedibile che questo atteggiamento, spesso rafforzato da metodi di educazione religiosa « fissanti » e non « liberanti », conservi la sua forza anche in successivi momenti dello sviluppo, quando ormai si richiede all'individuo di orientarsi in senso allocentrico. È anche probabile che una religiosità egocentrica possa funzionare da remora allo sviluppo del bambino, fornendogli motivi di soddisfazione a carattere narcisistico.

In stretta dipendenza dall'egomorfismo è l'*antropomorfismo* della religiosità infantile. Lo possiamo chiamare antropomorfismo primario, ingenuo, per distinguerlo da quello più evoluto della fanciullezza.

Col Godin, si potrebbe anche distinguere un *antropomorfismo immaginativo*, tendente a costruirsi una immagine di Dio con forme e tratti umani, e un *antropomorfismo affettivo*, che è l'insieme delle attitudini concepite o, spesso, inconscie, strutturate nel rapporto familiare della prima infanzia e che vengono proiettate nella relazione affettiva con Dio. Si può

dire che, globalmente, l'antropomorfismo affettivo precede quello immaginativo.

Secondo la nota teoria del Bovet (1956) il fanciullo nella prima infanzia « paternalizza » Dio. La prima intuizione globale di un universo sacro (fondata sul rapporto affettivo primario con la madre) si allarga e si precisa in seguito anche sulla base dei sentimenti vissuti nei confronti del padre. Dio è fin dall'inizio concepito in maniera antropomorfa nella linea dei rapporti parentali: su di lui verrebbero proiettati i rapporti affettivi già instaurati con i genitori.

È invece verso i 5-6 anni che, secondo Bovet, avviene la « crisi religiosa » che induce il bambino, che ha scoperto i limiti delle figure parentali, a trasferire in un altro essere idealizzandole le *perfezioni* che non trova più nei genitori. Il bambino inizia a dissociare la figura del padre da quella di Dio, anche se concepirà ancora a lungo Dio sulla linea delle immagini che si è fatto di suo padre e di sua madre e delle relazioni con loro stabilite.

Per questo, la *successiva fase* della fanciullezza sarà più chiaramente caratterizzata da una *forma immaginativa di antropomorfismo, che sarà tanto più facilmente verificabile, in quanto espresso in un linguaggio verbale.*

Intanto, la dissociazione tra figura paterna e figura di Dio, permette la formazione di una immagine più universale di Dio.

A sei anni, il bambino comprende e accetta senza difficoltà il concetto di Dio, che ha fatto tutte le cose, gli animali, il creato. Intraffiene dei rapporti affettivi con il « buon » Dio, specialmente visto nella veste del Bambino Gesù. Crede, a suo modo, all'efficacia della preghiera (Gesell, 1950, b).

La dissociazione tra figura paterna e figura di Dio permette dunque una prima evoluzione dell'antropomorfismo immaginativo. Si passa da un antropomorfismo materiale ingenuo (Dio ha una barba, vive sopra il cielo, accende le stelle, ecc.) ad una forma più moderata, in cui a Dio si attribuiscono sì tratti umani, ma in una forma amplificata e rinforzata, secondo una tendenza che Clark suggerisce di chiamare « super-antropomorfa »: Dio vede tutto, anche attraverso il soffitto; ha una barba così lunga che non c'è l'uguale. Pare quindi che il bambino cominci a prendere coscienza della « diversità » di quel Dio che pur descrive con tratti umani; tale maturazione procede parallela con il progressivo superamento dell'egocentrismo.

2. La pre-causalità

Tipico della prima infanzia è anche il desiderio di interrogare intorno alle cose; è « l'età dei perché ».

Secondo Gesell (1950, b) attraverso queste domande il bambino arriverebbe alla nozione di Dio come « colui che ha fatto tutte le cose ».

Anche Gallo ha sottolineato, nei suoi studi e ricerche sui sordomuti, che il bambino di questa età elaborerebbe la nozione di Dio sulla spinta della ricerca della causa ultima, secondo una nozione intellettuale di causalità (1959). I perché del bambino sono, per il Gallo, indizi certi della curiosità intellettuale di questa età (p. 48 ss.).

Come Gesell e Gallo anche Bovet (1956) ritiene che il fanciullo a partire dai cinque o sei anni si pone spontaneamente il problema della spiegazione dei fenomeni naturali e dell'origine delle cose.

Ma Piaget ci ha mostrato che i perché del bambino di questa età non mirano ad una ricerca delle cause (e, a volte, non attendono nemmeno una risposta dall'interlocutore) e tanto meno della causa ultima, ma *mirano solo ad una spiegazione psicomorale, egocentrica delle cose*. Sullo schema derivante dalla esperienza della sua attività come retta dalle sue intenzioni, il bambino attribuisce finalità ed intenzioni al mondo esterno. E, nel suo egocentrismo, applica normalmente il finalismo delle cose al rapporto che esse hanno di lui (il fiume scorre per trasportarmi la barchetta). Il bimbo, in conclusione, tende a concepire il mondo come ruotante intorno a sé, o almeno intorno all'uomo.

Con tutte le attenuazioni che le successive polemiche possono aver apportato a questa interpretazione della curiosità infantile, sembra comunque che si possa ritenere che le capacità logiche non siano perlomeno così sviluppate nel bambino di 5-6 anni da potergli permettere di andare a Dio attraverso un processo induttivo, dalle creature al creatore.

c. La religiosità in rapporto allo sviluppo affettivo

Le teorie che interpretano lo sviluppo intellettuale del bambino forse non offrono che alcuni spunti per la comprensione della sua religiosità; soprattutto lasciano scoperto il vasto campo di interpretazione dell'origine della condotta religiosa infantile.

A molti studiosi è parso di trovare la risposta a questa seconda serie di interrogativi nella affettività del bambino, manifestamente condizionata dal rapporto parentale.

È in questa direzione che si orienta ora la nostra analisi.

1) Secondo alcuni autori, il rapporto con i genitori diventa importante e decisivo, solo quando la loro presenza si concretizza in una serie di *interventi educativi specifici* di carattere religioso che danno origine ad un apprendimento di nozioni, di sentimenti, di atteggiamenti o di automatismi; tale apprendimento è agevolato e condizionato dai legami affettivi ed emotivi che collegano il bambino ai genitori. Allport parla esplicitamente di « social learning » (1950, 31) e su questa linea concordano anche Strunk O. jr. (1962, 32) e Clark (1958, 88 ss.).

2) Meno « ambientalistica » la posizione di coloro che vedono nei genitori una *presenza esemplare* che ispira nel figlio un sentimento religioso attraverso una testimonianza di religiosità vissuta. In questa linea ci si riferisce prevalentemente alla figura materna, non solo in quanto i primi insegnamenti religiosi sono generalmente impartiti dalla madre, ma anche in quanto ella è colei che « prega con il bambino, e questi tende ad identificarsi con i sentimenti di lei ». È per questo che, come già osservato, il Gruehn (1956, 384) caratterizza uno dei primi stadi di sviluppo della religiosità infantile (3-4 anni) come materno-filiale, con prevalenza dei processi imitativi in un quadro di attività ludiche e simboliche (pre-magiche).

Anche l'Aragó-Mitjans (1970, 59) ammette il condizionamento da parte dei genitori attraverso l'esemplarità, l'efficienza educativa, l'adeguamento affettivo ed emotivo.

Godin (1963, 99) tuttavia preferisce parlare di « assimilazione emotiva », piuttosto che di *semplice imitazione* dei gesti religiosi che egli ritiene un'eccessiva semplificazione di tipo comportamentistico.

3) Un gruppo crescente di autori attribuisce invece alla coppia parentale *un ruolo di carattere simbolico*: la religiosità del bambino sembrerebbe originata dai significati che egli va scoprendo e attribuendo alla presenza dei genitori nella sua vita affettiva.

In questa prospettiva, il rapporto genitori-figli viene considerato come una prefigurazione del rapporto uomo-Dio e, parallelamente, il tipo di affettività instaurato tra genitori e bambino è ritenuto influire direttamente sul rapporto affettivo tra bambino e immagine di Dio.

Alcuni studiosi accettano questa prospettiva, riservandosi però il diritto di non aderire alle premesse psicanalitiche da cui essa chiaramente deriva (Lewis, 1962, 94 e ss.; Clark, 1959, 5; 87 ss.; Strunk, 1962, 36; Gallo 1959, 2ª ed., 78-90; Ranwez, 1967, 7-8 e 12). Altri invece si orientano ormai decisamente verso una rilettura critica delle intuizioni freudiane e junghiane sulla religiosità infantile. Sulla scorta di questi autori (Godin, 1963; Oraison, 1961, 1956; Bovet, 1956; Philp, 1956; Vergote, 1967; Pohier, 1971 e altri citati nel testo), tenteremo di presentare un'analisi complessiva dell'origine e del significato della religiosità infantile. In questa analisi diamo per scontata la conoscenza, almeno elementare, degli autori di cui si è fatto cenno nei capitoli precedenti (v. capp. 3° e 4°).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Oltre ai già citati Aragó-Mitjans (1970), Bovet (1956), Clark (1958), Elkind (1970), Gemelli (1956), Godin (1963), Gruehn (1956), Harms (1944), Philp (1956), Strunk (1962) e Vergote (1967):

1. BARBEY L., L'éducation du sens de Dieu chez le petit enfant, *Lumen Vitae*, 7 (1952), 414-424.
2. BOYER A., *Éducation progressive du chrétien*, Paris, L'École, 1952-59, 3 voll.
3. CAVALLETTI S., GOBBI G., *Educazione religiosa, liturgia e metodo Montessori*, Roma, Paoline, 1961.
4. CLAVIER H., *L'idée de Dieu chez l'enfant*, Paris, Fischbacher, 1926 (1^a ed. 1913).
5. FARGUES M., *L'éveil du sentiment religieux*, Paris, Mariage et Famille, 1931.
6. FARGUES M., *La foi des petits enfants*, Paris, Bloud et Gay, 1950.
7. FARGUES M., *Nos enfants devant le Seigneur*, Paris, Mame, 1959. (Trad. ital. di G. Piotti: *I nostri bambini davanti al Signore*, Milano, Ancora, 1961).
8. GALLO S., *Genesi del sentimento religioso nell'infanzia*, Roma, Paoline, 1959 (1^a ed. 1950).
9. GESELL A. e coll. *The First Five Years of Life*, London, Butler and Tanner. (Trad. ital. di A. Bencini: *I primi cinque anni della vita*, Roma, Astrolabio, 1950).
10. LAURENDEAU M., PINARD A., *La pensée causale; étude génétique et expérimentale*, Paris, PUF, 1962.
11. LEWIS E., *Children and Their Religion*, London, Sheed and Ward, 1962.
12. MAC AVOY J., Crises affectives et vie spirituelle, in *Dictionnaire de Spiritualité, Ascétique et Mystique, Doctrine et Histoire*, II, 2, 2537-2556, Paris, Beauchesne, 1953.
13. MAILHOT B., *E Dio si fece fanciullo*. Reazioni di fanciulli e di gruppi di fanciulli nell'età scolastica, in Godin A. (ed.), *Piccoli e grandi davanti a Dio*, Roma, Paoline, 1964.
14. MILANESI G., CALONGHI A.G., *Famiglia: sacrale o secolare?*, Torino, SEI, 1973.
15. MONTESSORI M., *I bambini viventi nella Chiesa. Note di educazione religiosa*, Napoli, Morano, 1922.
16. ORAISON M., *Amour ou contrainte?* Paris, Spes, 1961. (Trad. ital. di L. Baraldini: *Amore o costrizione?* Brescia, La Scuola, 1966).
17. POHIER J.M., *Psychologie et Théologie*, Paris, Cerf, 1967. (Trad. ital. di B. Chiarabollini: *Psicologia e Teologia*, Roma, Paoline, 1971).
18. RANWEZ P., Le discernement de l'expérience religieuse chez l'enfant, *Lumen Vitae*, 19 (1964), 221-243. (Trad. ital. in Godin A. [ed.]: *Dall'esperienza alla attitudine religiosa*, Roma, Paoline, 1966).
19. RANWEZ P. e coll., *Ensemble vers le Seigneur*, Bruxelles, Lumen Vitae, 1957. (Trad. ital. di D. Salvato: *Insieme verso il Signore*, Roma, Paoline, 1961).
20. RANWEZ P., *L'aube de la vie chrétienne*, Bruxelles, Lumen Vitae, 1967. (Trad. ital. di G. Battaglia: *L'alba della vita cristiana*, Torino, LDC, 1968).

BIBLIOGRAFIA AGGIUNTA

1. ANCONA L., Interpretazione clinica del comportamento religioso, *Arch. di Psicol. Neurologia e Psichiatria*, 1961, 1, 7-28.
2. DINGEON J.M., *À la découverte de Dieu*, Paris, Le Grain de Sénevé, 1956.
3. GESELL A., ILG F.L., *Infant and Child in the Culture of To-day*, N.Y., Harper and Bros., 1943. (Trad. ital.: *Il bambino nella civiltà di oggi*, Milano, Bompiani, 1956).

4. GESELL A., ILG F.L. (a), *Infant from 5 to 10*, N.Y., Harper and Bros., 1946. (Trad. ital.: *Il bambino dai cinque ai dieci anni*, Milano, Bompiani, 1950).
5. LUBIENSKA DE LENVAL H., *L'éducation du sens religieux*, Paris, Spes, 1946.
6. LUBIENSKA DE LENVAL H., *L'éducation de l'homme conscient*, Paris, Spes, 1948. (Trad. ital. di G. Bene: *L'educazione dell'uomo cosciente*, Roma, Paoline, 1959).
7. LUBIENSKA DE LENVAL H., *Le silence à l'ombre de la parole*, Paris, Casterman, 1955. (Trad. ital. di C. Dragone: *Il silenzio all'ombra della parola*, Catania, Paoline, 1958).
8. LUBIENSKA DE LENVAL H., *Trêve de Dieu*, Paris, Casterman, 1959.
9. LUBIENSKA DE LENVAL H., *L'univers biblique où nous vivons*, Paris, Casterman, 1958.
10. MAILHOT B., L'univers religieux de l'enfant d'âge pré-scolaire, *Revue Dominicaine*, 64 (1958), 131-143.
11. MAILLOUX N., ANCONA L., Uno studio clinico degli atteggiamenti religiosi e un nuovo punto di vista nella psicopatologia, *Contributi del Laboratorio di Psicologia*, serie XXI, 102-111.
12. PIAGET J., *La représentation du monde chez l'enfant*, Paris, PUF, 1926. (Trad. ital. di M. Villaruel: *La rappresentazione del mondo nel fanciullo*, Torino, Boringhieri, 1966).
13. PIAGET J., *La Psychologie de l'intelligence*, Paris, Colin, 1947. (Trad. ital. di D. De Giorgi: *La psicologia dell'intelligenza*, Firenze, Universitaria, 1968²).
14. 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).
15. PIAGET J., INHELDER B., *La psychologie de l'enfant*, Paris, PUF, 1966. (Trad. ital.: *La psicologia del bambino*, Torino, Einaudi, 1970).