

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Oltre alle opere già precedentemente citate di Vergote (1967), Jung, Freud, Oraison (1961), Bovet (1956) e Philp (1956),
1. GODIN A., *Le Dieu des parents et le Dieu des enfants*, Paris-Tournai, Casterman, 1963.
  2. GODIN A., HALLEZ M., Images parentales et paternité divine, *Lumen Vitae*, 19 (1964), 243-277. (Trad. ital. in Godin A. [ed.]: *Dall'esperienza all'attitudine religiosa*, Roma, Paoline, 1966).
  3. NELSON M.O., JONES E.M., Les concepts religieux dans leur relation aux images parentales, *Lumen Vitae*, 16 (1961), 283-289. (Trad. ital. in Godin A. [ed.]: *Piccoli e grandi davanti a Dio*, Roma, Paoline, 1964, 183-192; originale: « Application of the Q-Technique to the Study of Religious Concepts », *Psych. Reports*, 3 [1957], 293-297).
  4. SIEGMAN A.W., La notion de Dieu et l'image du père, *Lumen Vitae*, 16 (1961), 289-292. (Trad. ital. in Godin A. [ed.]: *Piccoli e grandi davanti a Dio*, Roma, Paoline, 1964, 193-200).
  5. STRUNK O. jr., Perceived Relationship Between Parental and Deity Concepts, *Psychol. Newsletter*, 10 (1959), 222-226.
  6. VERGOTE A., TAMAYO A., PASQUALI L., BONAMI M., PATTIJN M.R., CUSTERS A., The Parental Images and the Concept of God, *Journ. for the scient. Study of Relig.*, 8 (1969), 79-87.
  7. VERGOTE A., BONAMI M., CUSTERS A., PATTIJN M.R., Le symbole paternel et sa signification religieuse, *Arch. für Religionspsychologie*, 9, (1967), 118-140.

## CAPITOLO QUARTO

### IL MONDO RELIGIOSO DEL FANCIULLO

1. La scuola come fattore di sviluppo della religiosità
2. L'ambiente familiare
3. La scoperta dell'istituzione religiosa
4. L'iniziazione sacramentale
5. La preghiera

Verso i 6-7 anni, si suole localizzare un'altra soglia dello sviluppo della vita psichica, che sembra avere conseguenze anche sullo sviluppo della religiosità: come osserva Piaget, « in ciascuno degli aspetti così complessi della vita psichica, intelligenza o vita affettiva, rapporti sociali o attività propriamente individuale, si assiste all'apparizione di nuove forme di organizzazione, che completano le costruzioni abbozzate nel corso del precedente periodo ed assicurano loro un equilibrio più stabile, pur inaugurando una ininterrotta serie di nuove costruzioni » (Piaget, 1964, 49-50).

Si era pensato in passato che il periodo compreso tra il superamento della problematica edipica e l'apparire delle difficoltà pubertarie fosse caratterizzato da uno sviluppo equilibrato, senza troppi momenti conflittuali. La psicanalisi aveva chiamato « periodo di latenza » questo stadio di sviluppo, lasciando intendere che i problemi insoliti della prima infanzia venivano « accantonati » per riemergere nell'adolescenza.

In realtà la vita del fanciullo è ricca di fatti nuovi, che arricchiscono la sua esperienza e che costituiscono uno stimolo alla dinamica psichica dell'individuo.

#### 1. LA SCUOLA COME FATTORE DI SVILUPPO DELLA RELIGIOSITÀ

L'entrata del bambino nella scuola produce, pur tra possibili problemi di inserimento, una spinta maturante decisiva. Questa esperienza è certamente la più rilevante di questo stadio, tanto che molti studiosi chiamano questo periodo « età scolare ».

La scuola influenza il comportamento del bambino in diversi modi. *Sotto l'aspetto conoscitivo*: il fanciullo viene inserito in un quadro di

insegnamento formale e sistematico, che favorisce lo sviluppo dell'intelligenza secondo modalità nuove.

*Sotto l'aspetto affettivo:* il fanciullo esce da un ambiente in cui era il centro di attenzione affettiva personalizzata da parte del gruppo in cui viveva e si viene a trovare in un ambiente retto da una disciplina spesso impersonale, in un clima di rapporti non fondati sull'affettività spontanea. Egli comincia anche ad avere rapporti stabili con adulti al di fuori della cerchia familiare, talora con esiti conflittuali.

*Sotto l'aspetto sociale:* avviene il distacco dal rapporto « coprente » coi familiari e il progressivo inserimento in gruppi di coetanei dove il fanciullo sperimenta nuove relazioni sociali sul piano della parità.

In questi gruppi di coetanei, vengono stimolati i bisogni di realizzazione e affermazione attraverso l'emulazione: importante diventa in questo periodo il bisogno di riconoscimento da parte dei coetanei e degli adulti, che stanno nel gruppo scolastico.

Per questi motivi, la scuola si pone ora accanto alla famiglia, come fattore esterno principale dello sviluppo, tanto più importante in quanto è collegato con la maturazione dell'intelligenza, che sembra rappresentare il fatto nuovo di questo stadio.

La progressiva acquisizione della capacità di distinguere il proprio punto di vista da quello degli altri, di dissociarli, per coordinarli, mette il fanciullo in grado di iniziare la conquista di una logica, dapprima ancora legata al concreto, ma che va progressivamente avvicinandosi alla logica astratta del pensiero formale.

Questo distacco dall'egocentrismo conoscitivo permette anche una più chiara percezione delle relazioni di causa ed effetto. Il fanciullo riesce per ora a stabilirle solo nei casi particolari, o in una serie di casi simili; tuttavia l'intelligenza si distacca progressivamente dalla precausalità tipica della prima infanzia.

La scuola utilizza queste nuove possibilità dell'intelligenza anche in campo religioso, offrendo per la prima volta un insegnamento formale, anche se non sempre sistematico ed efficace. In altre parole, l'esperienza religiosa del fanciullo si viene sempre più caratterizzando per i suoi contenuti di carattere cognitivo. A ciò contribuisce, nel nostro ambiente culturale, anche la parallela istruzione religiosa che viene impartita generalmente in occasione dell'ammissione ai sacramenti dell'iniziazione cristiana.

Esistono alcune ricerche che confermano il ruolo importantissimo esercitato dall'insegnamento nella formazione dei concetti religiosi durante questa prima fase di scolarizzazione.

In uno studio del 1952, McDowell assume come punto di partenza l'ipotesi del condizionamento esercitato congiuntamente dalla scuola (insegnamento formale) e dalle istituzioni familiari e religiose (insegnamento occasionale) e cerca di misurare quali siano i contenuti della

concezione di Dio che i fanciulli si formano anche al di fuori dell'influsso educativo vero e proprio.

Per questo il test di McDowell si articola in tre parti.

La prima parte contiene domande sul significato esatto del vocabolario « tecnico » appreso e memorizzato nella scuola. Si domanda ad esempio: che cosa significa « divino », « infinito », ecc. Le domande vengono poste con la tecnica della scelta multipla. Nella seconda parte, con domande del tipo « sì-no », si cerca di investigare a fondo la comprensione dei suddetti termini tecnici (es.: il Figlio è divino come il Padre? Tutti i buoni saranno come Dio quando andranno in Paradiso?).

La terza parte del test si propone di investigare la concezione di Dio nel fanciullo, utilizzando un gruppo di termini descrittivi, familiari al linguaggio del fanciullo, tra i quali egli deve scegliere quelli che gli sembrano poter essere attribuiti a Dio.

Il test fu applicato ad una popolazione di oltre 2.000 scolari, tutti cattolici, di età superiore ai 9 anni.

I risultati sembrano dimostrare la influenza dell'istruzione sull'apprendimento di nozioni religiose. I punteggi migliori si ottengono infatti nei gruppi di età compresi tra i 9 e i 14 anni, mentre dopo i 14 anni, non si evidenziano differenze in qualche modo significative; anzi a volte i punteggi riportati a queste due età sono identici. Analizzando i risultati si specifica che l'incremento dai 9 ai 14 anni è certamente dovuto in modo particolare al progressivo rifiuto dell'antropomorfismo, ma anche all'influsso crescente dell'istruzione formale sullo sviluppo religioso.

I risultati di McDowell sono da prendere con molta prudenza, in quanto si riferiscono quasi unicamente alle « conoscenze » del fanciullo e non ai suoi atteggiamenti religiosi profondi. Sono tuttavia una chiara conferma del ruolo importante della scuola come fattore di formazione religiosa nella fanciullezza: il motivo di questa rilevanza va forse identificato nella totale disponibilità all'apprendimento che caratterizza il soggetto in questa stagione della vita e nella mancanza pressoché assoluta di atteggiamenti critici, almeno nei primi anni della scuola elementare.

## 2. L'AMBIENTE FAMILIARE

Come nel periodo precedente l'influsso familiare è ancora molto forte; in questo periodo infatti, oltre al condizionamento affettivo di cui abbiamo precedentemente parlato, si nota una crescente importanza della famiglia come fattore attivo di apprendimento esplicito di modelli religiosi.

Pur tenendo presente che il processo di secolarizzazione in atto attenua, rispetto ad altri tempi, l'impegno religioso della famiglia, non si possono non rilevare quelle ricerche che hanno dimostrato che anche genitori praticanti o increduli, hanno una certa reviviscenza di interessi

religiosi, quando si pongono di fronte al loro dovere educativo. (Cfr Le ricerche di Sarah, Reuss e Telford, citate da Carrier, 1960, 136; inoltre la trattazione di Milanese e Calonghi, 1973).

È da tener presente che spesso questo rinnovato impegno religioso-educativo obbedisce alle pressioni ambientali, che attribuiscono grande importanza tradizionale alla iniziazione sacramentale anche come « festa » profana, che non si può negare al bambino. Oltre a ciò si verifica il fatto abbastanza diffuso della utilizzazione dell'educazione religiosa a scopi manipolativi; molti genitori non particolarmente sensibili alla problematica religiosa pensano che « un po' di religione ci vuole per i bambini », se non altro per ottenere risultati sul piano della disciplina e della condotta morale. Poche sono le famiglie che si assumono il compito di trasmettere dei contenuti religiosi, rafforzando l'apprendimento con un esempio di vita coerente e con un impegno più generale di testimonianza umana.

Comunque, quando una famiglia ha una certa esperienza religiosa, il fanciullo ne resta influenzato profondamente e a lungo, come sembrano dimostrare anche alcune ricerche empiriche.

Secondo Murphy (1956, cit. in Carrier, 1960, 124) la struttura familiare è virtualmente religiosa e la religione è nettamente contrassegnata dalla psicologia familiare. Si spiega così il ruolo principale della religiosità familiare nella strutturazione di atteggiamenti religiosi.

Allport e alcuni suoi collaboratori, applicando un questionario a dei giovani americani nell'immediato dopoguerra (1948), hanno tra l'altro potuto misurare la correlazione esistente tra l'educazione religiosa ricevuta in famiglia e gli interessi religiosi dei figli.

Ai 500 studenti del campione è stato chiesto di dare un giudizio sul grado di educazione che essi pensavano di aver ricevuto dai loro genitori, e di manifestare i propri bisogni religiosi. Risulta « che i bisogni religiosi » sono in diretto rapporto con l'educazione religiosa ricevuta. Il bisogno religioso « molto forte » è nell'82% dei giovani che hanno avuto una educazione religiosa molto marcata, e solo del 32% di coloro che non hanno avuto educazione religiosa.

Allport stesso però fa notare che, per quanto l'educazione familiare sia il fattore più importante per suscitare un'esperienza religiosa, esistono altri fattori influenti, come dimostra il fatto che un terzo di coloro che dichiarano di non aver avuto nessuna educazione religiosa, ha tuttavia sviluppato una propensione verso i valori religiosi (cfr anche Allport, 1950, 36-46).

Analoghi risultati vengono ottenuti da Iisager (1949), il quale a conclusione di un'inchiesta compiuta su un gruppo di studenti danesi, oltre a rilevare la notevole precocità del risveglio religioso, rispetto ad altri interessi come ad esempio quello politico, poteva classificare i fattori che ne condizionano lo sviluppo. Per l'interesse politico vengono elencati, in

ordine di importanza: la riflessione, la discussione, le letture, l'influsso di parenti ed amici; i fattori del risveglio religioso sono: l'educazione familiare, in primo luogo, e poi la riflessione personale, la scuola, ecc. La ricerca dell'Iisager, pur con i limiti dovuti all'esiguità del campione, è significativa perché è già su una linea esplicativa.

Più recentemente (1970) Hastings e Hoge, riapplicando lo strumento d'indagine di Allport, hanno rilevato che anche in un contesto culturale in cui la secolarizzazione degli interessi dei giovani sia evidente, l'influsso precoce dei genitori è ritenuto di gran lunga il principale fattore della strutturazione delle condotte religiose.

Una controprova sociologica dell'importanza dell'ambiente familiare la si può trovare in un sondaggio dell'I.F.O.P. (*Institut Français d'Opinion Publique*, 1958). I giovani dichiaratisi « praticanti », per una percentuale del 64% avevano ambedue i genitori praticanti; i non praticanti provenivano prevalentemente da famiglie dove ambedue i genitori (46%) o almeno il padre non era praticante, e i giovani che si dichiaravano atei erano nella misura del 67% figli di genitori di nessuna pratica religiosa.

In conclusione questi studi danno delle indicazioni (più di carattere sociologico che psicologico) sull'incidenza dell'ambiente familiare rispetto alla religiosità del fanciullo, ma poco aggiungono sulla dinamica propria di questo influsso. Il fatto è che le indagini citate (le poche a nostra conoscenza) si fondano quasi unicamente sulle opinioni dei soggetti interessati e non sono invece frutto di un'osservazione sistematica. Rimane comunque interessante notare come dall'insieme risulti che le due figure parentali sono altrettanto importanti anche come fattore di apprendimento; in particolare sembra che, senza l'esempio della pratica religiosa del padre, la condotta religiosa della madre abbia scarsa capacità di condizionamento.

### 3. LA SCOPERTA DELL'ISTITUZIONE RELIGIOSA

Nel quadro delle nuove esperienze che caratterizzano lo sviluppo religioso del fanciullo in questa età entra in gioco un terzo fattore: la scoperta dell'istituzione religiosa. Benché originata come un'estensione della esperienza religiosa familiare, essa però la travalica, nella linea di un processo più ampio di socializzazione, che inserisce il fanciullo in gruppi sempre più numerosi e specifici.

Mentre nell'infanzia si aveva l'identificazione pressoché totale tra gruppo sociale, gruppo familiare e gruppo religioso in una coesione affettiva che tutti li conglobava, nella fanciullezza si ha una *prima differenziazione dei sentimenti di appartenenza*. Il gruppo religioso emerge come una realtà sociale abbastanza ben delineata, alla quale vengono riferiti i valori religiosi, come attuazione di esperienza specifica.

Per il bambino la famiglia era anche la « chiesa »; ora invece egli comincia ad intuire che esiste una comunità più allargata, di cui anche la famiglia fa parte, che è depositaria dei valori, tradizioni, credenze religiose.

Si ha cioè una *trasposizione dell'ancoraggio istituzionale* dell'appartenenza religiosa, dalla famiglia alla Chiesa (transfert istituzionale). Il bambino la sperimenta soprattutto in occasione dell'iniziazione sacramentale (1ª Comunione, Cresima, Confessione).

Questo *processo di oggettivazione* è condizionato, come già si è detto, dal processo di socializzazione che, come ha mostrato Piaget, solo verso i 7-8 anni si orienta verso il sociocentrismo, rovesciando l'equilibrio dinamico proprio dell'infanzia, caratterizzata invece da una indifferenziazione dell'individuale e dell'interindividuale (fase egocentrica). La maturazione verso il sociocentrismo che comincia verso i 7-8 anni, è molto agevolata dall'esperienza che il fanciullo fa nei gruppi scolastici ed amicali, e segue uno sviluppo continuo e progressivo. Tra i fattori che condizionano il crescere del sentimento di appartenenza vi è certamente la pratica religiosa, che in questo periodo è da noi generalmente ancora molto alta. Diversi autori hanno cercato di spiegare l'influsso della pratica culturale sulla genesi del sentimento di appartenenza. Secondo Bossard (1949, 1954) la partecipazione ai riti religiosi sviluppa nel fanciullo il senso della comunione di valori, rinsalda i vincoli della solidarietà col gruppo, stabilisce un rapporto di continuità solidale con il passato.

Harms lo aveva già visto quando caratterizzava come « realistico » il secondo stadio della religiosità: la scoperta e l'inserimento in una istituzione sembra infatti favorire un tipo di religiosità assai concreto, che mette il fanciullo a contatto con persone, riti, simboli, espressioni verbali e non verbali, di cui egli può fare un'esperienza diretta. La religiosità del fanciullo si viene progressivamente configurando come un « comportamento » religioso. Un interrogativo di fondo attraversa questa esperienza: è in grado il fanciullo di percepire nel comportamento religioso un significato non meramente sociale?

È evidente che fin da questa età *l'esperienza religiosa si può cristallizzare* in una condotta rilevante culturalmente, perché accettata e gratificata dall'ambiente, ma *priva di vera e personale motivazione*.

Il fanciullo potrebbe interpretare le pratiche religiose, la credenza e l'appartenenza solo come un mezzo di accesso al mondo degli adulti, in cui egli si possa sentire accettato e riconosciuto, ma non come un mezzo di tipo espressivo per accedere al contatto con il trascendente. È forse da vedere in questo processo un fattore di rafforzamento della religiosità ritualistica ed estrinsecista che affonda le sue radici nella prima infanzia; si tratta cioè della religiosità difensivista e routinaria che deriva da una forte struttura superegoica della personalità.

Anche in questa svolta dello sviluppo, la conquista di una nuova struttura (l'appartenenza e l'identificazione ad un gruppo) è accompagnata da difficoltà e conflitti, che possono essere superati solo con interventi educativi motivanti e liberanti.

Collegata con la scoperta della istituzione religiosa è *la scoperta delle « persone » religiose*, cioè sacerdoti, religiosi e religiose. Essi hanno una importanza notevole nello sviluppo religioso dei fanciulli. Anzitutto il fanciullo percepisce la « continuità » tra queste immagini e le immagini parentali, in quanto egli sa che a queste persone viene delegata dai genitori la funzione di trasmettere i contenuti religiosi. Ma questa nuova presenza specializzata non è priva di ambiguità.

Normalmente il prete non ha con il bambino una relazione individuale, personalizzata, ma si incontra con un gruppo di bambini; inoltre egli ha dei rapporti con loro in quanto pastore, nell'esercizio delle funzioni del culto.

Ciò contribuisce a creare nel bambino una immagine misteriosa e eccezionale; egli è l'uomo del sacro, l'uomo della preghiera, che sta in rapporti stretti e, per il bambino, non ben distinti col « divino ». Il prete viene visto attraverso le sue funzioni sacrali. È l'uomo che dice la messa, battezza i bambini (sembra che questo rito impressioni molto i fanciulli), confessa, prega.

La mentalità magica sembra permeare non solo l'interpretazione dei riti compiuti dal prete, ma la sua immagine stessa. In casi particolari non è raro trovare una certa confusione tra l'immagine del prete e quella di Dio; questo avviene soprattutto nei più piccoli, e si verifica con maggiore costanza negli insufficienti mentali.

Non è azzardato ravvisare in questa ambiguità la radice di quella mentalità clientelare e gregaria che caratterizza il rapporto di molti adulti con le persone di Chiesa. Essa è una tipica espressione della religiosità sacrale e risulta sempre più inadeguata di mano in mano che si affermano le spinte secolarizzanti.

Del resto anche nel fanciullo *avviene necessariamente un ridimensionamento della figura del prete*, che è in grado di modificare notevolmente il suo atteggiamento religioso.

La scoperta dei difetti o debolezze del prete, o anche solo del fatto che egli è un uomo come gli altri, che soggiace a tutte le banalità della vita quotidiana, spesso provoca delle profonde disillusioni e crisi nel fanciullo, paragonabili alla crisi dei rapporti genitori-figlio (studiata da Bovet), che portano a modificare non solo il rapporto col prete, ma a una ristrutturazione dell'insieme del proprio mondo religioso.

In questo senso, la crisi può anche assumere la funzione di *riorientare le spinte alla religiosità verso un riconoscimento della trascendenza di Dio e della funzione mediatrice del prete*. Ma può anche dar inizio ad un di-

stacco che diventerà progressivamente sempre più profondo tra l'individuo e il prete.

Un altro problema è quello dei *rapporti prete-padre*, che il fanciullo vive spesso a livello inconscio. Già il termine « Padre » rivolto al prete, (che del resto viene rivolto anche a Dio) porta con sé delle ambiguità che determinano fenomeni di « diffusione di ruolo »: le caratteristiche delle diverse immagini vengono cioè attribuite indistintamente a tutte queste persone che entrano in rapporto reciproco. La figura del prete viene rivestita dall'autorità divina, di cui è partecipe e di cui è simbolo. Il suo ruolo, così concepito, può naturalmente interferire con la immagine del padre reale, e disturbare i processi che strutturano la personalità infantile, fondati su un rapporto equilibrato con le immagini parentali.

L'immagine del padre naturale può uscirne diminuita, soprattutto quando essa è in concorrenza o in conflitto con quella del prete (ad esempio quando il padre non è credente); ma può anche verificarsi il contrario, quando l'immagine del prete risulta sbiadita e debole rispetto a quella del padre naturale.

In questo complesso rapporto l'ideale sarebbe che vi fosse una *continuità simbolica* tra le immagini del padre terreno, del sacerdote e del Padre celeste, che *salvi però le attribuzioni specifiche* dei tre termini della relazione, senza confusioni e ambiguità. Ma a tale livello il fanciullo potrà giungere solo in seguito all'acquisizione del pensiero analogico, che gli permette di distinguere e di astrarre (cfr Bissonnier, 1966, 85-97).

Analoghe considerazioni si possono fare per il rapporto tra *immagine materna, immagine delle persone religiose* di sesso femminile e Dio; in questo rapporto si hanno talora delle interferenze anche con la immagine della Chiesa come comunità dei credenti (caricata di simbolismi materni spesso assai ambigui, proprio perché legati alla polivalenza della immagine materna).

In rapporto all'incidenza della variabile « sesso » nella percezione dell'immagine del prete da parte dei fanciulli è particolarmente interessante l'indagine di A. Dumoulin (1971). L'autrice ha studiato l'evoluzione della concezione del prete nella fanciullezza, interrogando i suoi soggetti (6-12 anni) sulle attività « marginali » del prete, quelle cioè che egli compie quando non è impegnato nelle funzioni del culto.

L'importanza di tale ricerca è messa in evidenza da una premessa dell'autrice: la percezione del prete, ad un tempo modello, tipo dell'uomo religioso, e mediatore tra Dio e l'uomo, è indicativa dell'atteggiamento religioso e della concezione di Dio.

Se *fino a 7-8 anni* i fanciulli hanno una « percezione frammentaria » di ciò che fa il prete, ed elencano indifferentemente attività profane e sacre, *da 9 anni* si osserva « una percezione privilegiata e parziale » in cui ogni attività del prete è vista in chiave religiosa. Però si nota in questo

periodo una differenziazione a seconda dei sessi: mentre la bambina sottolinea la dimensione « mistica » della religiosità, per cui il prete è soprattutto l'uomo che realizza in ogni momento l'unione intima con Dio, i ragazzi pongono l'accento sul ruolo liturgico del prete, che appare in tutti i momenti della sua vita come l'uomo dalle funzioni rituali, anche nelle occupazioni del suo tempo libero, dedicato essenzialmente alla preparazione delle funzioni, della predica, ecc.

In una terza tappa (11-12 anni) caratterizzata da una « percezione sintetica globalizzante » le ragazze si preoccupano di ricollocare il prete « mistico » in un contesto parrocchiale. Il prete viene ora pensato dedicare il suo tempo libero ad opere ispirate dall'amor di Dio, come aiutare gli infelici e i bisognosi. I ragazzi aggiungono alle occupazioni rituali anche la dimensione pastorale di servizio.

In conclusione, mentre per i ragazzi il prete è l'uomo delle funzioni rituali e sacre, che insieme alla dimensione pastorale si radicano progressivamente in Dio, per le ragazze invece, il prete è fin dall'inizio della fanciullezza *l'uomo del sacro*, la cui vita è intieramente caratterizzata dal rapporto personale con Dio. L'asse di sviluppo della concezione del prete si muove per loro da una concezione individuale della dimensione religiosa ad una concezione del rapporto con Dio vissuto come presenza agli altri.

#### 4. L'INIZIAZIONE SACRAMENTALE

Nel contesto cattolico, l'iniziazione sacramentale rappresenta un fatto di notevole rilevanza nella vita religiosa del fanciullo. Abbiamo già accennato, parlando della scoperta della istituzione religiosa, quanto sia determinante, anche per i genitori, il nuovo legame che si viene a creare tra loro, i fanciulli e la comunità religiosa in rapporto all'inserimento nella pratica culturale.

In questo contesto è utile invece analizzare quali siano i problemi di ordine psicologico che i fanciulli sperimentano nella esperienza dei singoli sacramenti.

Quanto alla *Confessione*, si pone preliminarmente una domanda sul grado di maturità psicologica richiesta ai fanciulli perché possano accostarsi fruttuosamente al sacramento.

La risposta tradizionale (« quando il fanciullo abbia raggiunto l'età di ragione »), per quanto pedagogicamente saggia e prudente, è troppo generica e tautologica per fornire indicazioni valide.

Occorre analizzare quali siano a livello teologico le esigenze o requisiti per una confessione fruttuosa.

Senza pretesa di essere completi, potremmo elencare almeno questi elementi: la capacità di percepire il male morale come una condotta che

è in rapporto, negativo, con la persona di Dio; la capacità di una presa di coscienza della responsabilità personale; la capacità di esprimere almeno implicitamente ed intuitivamente un progetto di vita « migliore ».

Il discorso sui requisiti psicologici per una confessione-sacramento significativa rinvia allo *studio dello sviluppo morale del fanciullo*, non solo per stabilire con una certa approssimazione quando il bambino è in grado di « commettere peccato », ma soprattutto per chiarire quali sono le componenti della sua sensibilità morale. È importante stabilire se già è avvenuta, ad esempio, l'autonomizzazione delle motivazioni della condotta morale dai riferimenti esclusivamente parentali che connotavano l'età precedente. Per il fanciullo di 6-7 anni potrebbe essere ancora male tutto e solo quello che non corrisponde alle prescrizioni parentali. In questo caso la struttura della coscienza morale sarebbe ancora del tutto eteronoma, cioè incapace di cogliere, sia pure ai livelli consentiti alla struttura psichica del fanciullo, una giustificazione oggettiva del bene e del male morale e, ancor più, un rapporto di questa valutazione con la persona di Dio. Si può presumere che, tenendo conto dei ritmi di sviluppo dei fattori di intelligenza e di personalità generalmente il fanciullo prima dei 9 anni non sia in grado di sperimentare le infrazioni comportamentali come « peccato », cioè come rottura di un ordine morale obiettivo che dice rapporto alla persona di Dio e che perciò esige un gesto di riconciliazione che termina nella stessa persona di Dio.

Le eccezioni, sia in anticipo che in posticipo, sono possibili, dati i diversi ritmi di sviluppo dei singoli soggetti; ma una valutazione del caso per caso va fatta in collaborazione tra i responsabili dell'iniziazione sacramentale, i genitori e gli educatori, che conoscono più da vicino il fanciullo.

Oltre a determinare la soglia minima di sviluppo per un accesso fruttuoso al sacramento bisogna anche avvertire quanto siano controproducenti agli effetti della maturazione successiva della religiosità del fanciullo, quegli *interventi educativi* (insegnamento, preparazione gestuale, connotazione emotiva) o quelle *prassi culturali* (frequenza, modalità dell'accusa, significato della « penitenza ») che fanno leva sugli aspetti deteriori delle tendenze antropomorfe, magiche e animiste del fanciullo e che trasformano il sacramento in un rito routinario, con effetti bloccanti sia sullo sviluppo religioso sia su quello morale.

Una trattazione a parte meriterebbero, su questo tema, anche altri aspetti più di dettaglio, per i quali il discorso potrebbe diventare troppo generico per la mancanza di ricerche adeguate. Accenniamo solo a questi problemi: accentuazione del senso di colpa per errori di conoscenza della psiche infantile, instaurazione di rapporti falsi con il confessore per inframmettenze di carattere psicologico con l'immagine del padre, scadimento della esperienza sacramentale in uno strumento di pseudo-terapia preventiva o ricostruttiva. Ognuno di questi temi è troppo vasto per essere

trattato in questo contesto; si possono comunque trovare nella bibliografia indicazioni utili per successivi approfondimenti.

*Quanto alla Comunione* si pongono invece dei problemi di linguaggio e di comprensione simbolica.

Se si riflette quanto sia difficile per il bambino maturare le capacità di comprensione dei molteplici significati connessi con le esperienze che egli vive, si ha un'idea della precarietà di molte affermazioni riguardanti la maturità in rapporto alla recezione del sacramento dell'Eucaristia.

Il termine di riferimento tradizionale (saper distinguere tra « pane e pane ») esprime nella sua semplicità tutta la portata delle condizioni a cui il fanciullo deve essere arrivato.

In realtà egli sta passando da un pensiero di tipo intuitivo ad uno di tipo logico-concreto; la sua comprensione del mondo si sta appena maturando nel senso della distinzione tra sé, il mondo, le altre persone; la scoperta del divino è ancora attraversata da pesanti ipoteche magiche e antropomorfe; le tendenze egocentriche non sono affatto superate a livello affettivo.

L'accesso al sacramento della Comunione, quando non accompagnato da adeguate cure educative, può incidere in modo determinante nella strutturazione di atteggiamenti ritualistici e magici, ancor più che nel caso della confessione. Il mistero della presenza eucaristica può essere vissuto in termini puramente miracolistici, che annullano la densità del significato sacramentale. La frequenza, ripetuta nella convinzione magica di provocare effetti positivi (soprattutto sul piano morale: « faccio la comunione il più spesso possibile per diventare più buono »), può generare equivoci deleteri, bloccare lo sviluppo, e, al momento deludente in cui si scopre l'inconsistenza del rituale magico, precludere all'abbandono della pratica religiosa. Nella pratica sacramentale della Comunione il bambino può convincersi di potere effettivamente manipolare il divino; è in questa condizione che vengono espresse le preghiere di domanda più cariche di intenzioni animiste e magiche; è in questo contesto che si possono sviluppare attività fantastiche di carattere illusorio che altro non producono che evasioni e regressioni.

Al contrario, quando la preparazione al sacramento sia stata condotta in modo tale da liberare il fanciullo verso forme di religiosità effettivamente equilibrate, si hanno effetti di carattere promozionale per l'intero sviluppo della religiosità; la esperienza sacramentale eucaristica è infatti quella che può effettivamente più delle altre stimolare il raggiungimento di nuovi modelli di attività religiosa.

*Quanto alla Cresima*, ci limitiamo ad annotare che l'evoluzione dei significati teologici del sacramento tende attualmente a spostare la recezione del sacramento sempre più verso l'adolescenza e la giovinezza.

Si può effettivamente annotare che alcune spiegazioni tradizionali hanno poca presa sulla psicologia del fanciullo: soldato di Gesù Cristo, perfetto cristiano, ecc.

L'accentuazione del *simbolismo della maturità* cristiana potrà invece costituire un elemento positivo, proporzionato alle esigenze di auto-realizzazione e di compiutezza di età successive.

## 5. LA PREGHIERA

Nella preghiera si esprime in modo completo l'atteggiamento religioso; in essa infatti si condensano non solo i contenuti delle credenze, ma anche le modalità affettive ed emotive suscitate dal rapporto con il trascendente.

Nella preghiera si riflettono anche le progressive acquisizioni della personalità maturate nel rapporto sempre più decisivo con il vasto ambiente che circonda il soggetto. Scuola, famiglia, istituzione ecclesiale, contribuiscono in questo periodo della fanciullezza a modellare l'atteggiamento religioso del fanciullo e, in esso, la sua propensione alla preghiera.

Abbiamo visto che nel bambino (prima dei sei anni) la preghiera si presenta solitamente con le caratteristiche dell'imitazione dei modelli parentali e con l'accentuazione delle componenti fabulistiche e magiche che contraddistinguono quell'età.

Nel periodo che stiamo studiando, *la preghiera aumenta di consistenza* sia per il tempo che le è dedicato, sia per *i motivi nuovi* che la sostengono, sia per *le intenzionalità spesso già coscienti* che la orientano.

Occorrerà comunque tener presente che nella preghiera del fanciullo sono presenti molti elementi che caratterizzano il suo mondo mentale. La concezione mutevole che egli ha di Dio vi viene chiaramente proiettata, come pure vi trovano posto, in modo dialetticamente contrapposto, i sentimenti di ambivalenza di fronte al sacro che risorgono in questo periodo.

Oltre a queste connotazioni possiamo però riferirci anche ad alcune ricerche che forniscono elementi più analitici sulla preghiera dei fanciulli.

Una recente ricerca, condotta con il metodo dell'inchiesta semi-strutturata (Long, Elkind e Spilka, 1967), mostra che a 5-7 anni il bambino ha ancora *una concezione molto globale e diffusa* della preghiera e non percepisce il significato specifico: ha solo una comprensione vaga e frammentaria dei termini che usa. A 7-9 anni la concezione della preghiera si fa più differenziata; il fanciullo conosce il significato delle parole, ma la sua preghiera è ancora esteriore e spersonalizzata. Solo a 9-12 anni coglie il significato propriamente religioso della preghiera, che diventa sempre più legata alle esperienze personali e animata dalla convinzione di una comunicazione con il divino.

Così, anche *il contenuto della preghiera*, prima nettamente egocentrico

e materiale, comincia a diventare altruistico e spirituale (il fanciullo prega per la pace nel mondo, o per la conversione dei pagani).

Anche per quel che riguarda *la partecipazione affettiva*, si nota una evoluzione parallela. Mentre all'inizio della fanciullezza la preghiera è limitata quasi « ritualmente » a particolari momenti della giornata (prima di mangiare, di coricarsi, ecc.), più tardi si viene allargando a situazioni svariate, con più spontaneità ed immediatezza. Il fanciullo e il preadolescente si accingono a pregare in tempi diversi e in risposta a particolari esperienze significative nella sfera affettiva (scoperta della bellezza del creato, coscienza del peccato, superamento di una malattia, conoscenza della morte).

Nello stesso tempo, la preghiera, in virtù del calore affettivo di cui è caricato il rapporto personale con il divino, ha sul fanciullo un effetto benefico, capace di risolvere conflitti, acquietare tensioni e lenire le ferite da frustrazione (Goldman, 1964).

Una evoluzione nell'arco della fanciullezza sembra operarsi anche per quanto riguarda *la concezione dell'efficacia della preghiera*. Il fatto dell'esaudimento della preghiera, che all'inizio del periodo sembra legato a motivi unicamente magici (preghiera fatta bene), viene poi pensato dipendente anche da motivi semi-morali. Così il non essere stato esaudito può essere fatto risalire ad egoismo e grettezza della intenzione che animava la preghiera o al suo contenuto materialistico o banale.

Va sottolineato anche un altro fatto nuovo ed è *la dimensione sociale che spesso assume la preghiera* del fanciullo. A differenza del bambino che solitamente prega in famiglia (o nella « casa dei bambini »), il fanciullo si trova inserito in un gruppo più vasto, in cui vi sono adulti e in cui la preghiera ha un significato ben diverso. Per questo va annotata accuratamente la portata psicologica della pratica culturale, nella quale il bambino viene immesso attorno ai 7-8 anni. Egli comincia a partecipare ad una preghiera istituzionalizzata, che comporta sempre una certa dose di standardizzazione impersonale e che si svolge attorno a temi tipici dell'esperienza religiosa adulta. Da questo fatto possono aversi effetti opposti. Da una parte sembra positivo il fatto che un fanciullo cominci a inserirsi in un modello culturale tipico dell'adulto; ciò non può che comportare una promozione e uno stimolo del suo sviluppo religioso, in quanto gli vengono anticipati i « compiti » della sua maturità religiosa. Dall'altra parte le difficoltà di comprensione e di partecipazione possono aumentare il pericolo di ritualismo; la messa e i riti sacri possono diventare progressivamente per il fanciullo solo un'azione avente un significato sociale, ma non tipicamente religioso.

Goldman (1964, 194-199) annota che il fanciullo vive la pratica religiosa filtrandola attraverso i suoi schemi percettivi intuitivi e pre-operatori. Le funzioni comunitarie non possono venire percepite nella loro portata

simbolico-religiosa; piacciono, caso mai, per i canti e le altre componenti estetiche che le caratterizzano. Talora possono anche suscitare disgusto a causa della fatica fisica che spesso implicano; lo stare fermi o in determinate posizioni, la noia, un certo senso di estraneità rispetto all'uditorio composto quasi esclusivamente da adulti, possono ingenerare nel fanciullo difficoltà e ritualismo.

La pratica domenicale si avvia a diventare una routine che alla soglia della adolescenza diventerà insopportabile, appunto perché incomprensibile, e di conseguenza abbandonata. Quando invece, specialmente in relazione all'iniziazione sacramentale, il rito carico di simbolismi religiosi viene adeguatamente presentato, si hanno forme di partecipazione veramente connotate da gioia, soddisfazione interiore, carica emotiva e affettiva, che si esprimono nella preghiera ad alta voce, nel canto, nel contegno controllato e attento.

Esperienze di pratica culturale collettiva per soli fanciulli hanno dato anche risultati interessanti, come dimostrano quasi tutti i tentativi di innovazione condotti in questi ultimi anni. Il fanciullo prega volentieri anche nel gruppo di coetanei; anzi, in questo ambiente, che gli è più proporzionato, sotto la guida di stimoli adeguati, egli è già capace di creare e di rispettare un'atmosfera di silenzio « religioso »; è in grado di sostare in brevi meditazioni; partecipa volentieri a preghiere comuni, specie se elaborate dal gruppo stesso; assume ruoli attivi nella rievocazione scenica di episodi della vita di Gesù.

Hanno perciò un'importanza relativa le osservazioni di Clark (1958) secondo cui le preghiere di questa età sono necessariamente verbalistiche e ritualistiche, condizionate dall'autorità parentale e dall'atmosfera affettivo-emotiva che lega il fanciullo all'adulto. In molti casi la preghiera del fanciullo si libera dagli schemi condizionanti e si esprime con forme spontanee e comunque personalizzate. Su questo punto, oltre alle annotazioni di Aragó-Mitjans, sono di grande rilevanza soprattutto le esperienze di iniziazione sacramentale e alla preghiera della scuola montessoriana (Cavalletti e Gobbi, 1961).

Le annotazioni che siamo venuti accumulando in questo capitolo documentano quanto rilevante sia per la religiosità del fanciullo la progressiva conoscenza (e correlativo inserimento) degli ambienti entro cui viene formandosi la sua personalità. A completare il quadro di questa nuova fase dello sviluppo infantile non manca che l'analisi dei fattori di « maturazione », che si riferiscono alla struttura psichica degli individui.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Oltre alle opere già citate di Milanese e Calonghi (1973), Beirnaert (1968), Allport (1950), Clark (1958) e Cavalletti-Gobbi (1961),
1. ALLPORT G.W., GILLESPIE J.M., YOUNG J., The Religion of the post-war College Student, *Journ. of Psychology*, 25, (1948), 3-33.
  2. BISSONNIER H., Un cas particulier: la relation pastorale prêtre-enfant, in *La Relation Pastorale individuelle*, Paris, Cerf, 1966, 47-59 (Atti del Congresso di Lovanio dell'ACIEMP, 1966).
  3. BOSSARD J.H.S., BOLL E.S., Ritual in Family Living, *Amer. Soc. Rev.*, 14 (1949), 463-469.
  4. BOSSARD J.H.S., BOLL E.S., *Ritual in Family Living*, Philadelphia, Univ. of Penn. Press, 1950.
  5. BOSSARD J.H.S., *The Sociology of Child Development*, N.Y. Harper, 1954 (ed. riv.).
  6. CARRIER H., *Psychosociologie de l'appartenance religieuse*, Roma, Presses de l'Univ. Grégorienne, 1960. (Trad. ital. di G. Battaglia: *Psicosociologia dell'appartenenza religiosa*, Torino-Leumann, LDC, 1965).
  7. DUMOULIN A., Les occupations du prêtre pour l'enfant de 6 à 12 ans, *Lumen Vitae*, 26 (1971), 129-144.
  8. GOLDMAN R., *Religious Thinking from Childhood to Adolescence*, London, Routledge and Kegan Paul, 1964.
  9. HASTINGS P.K., HOGE J.R., Religious Change among College Students over Two Decades, *Social Forces*, 49 (1970), 1, 16-27.
  10. I.F.O.P. 1958. La nouvelle vague croit-elle en Dieu?, *Informations Catholiques Internationales*, 1958, 86, 11-20.
  11. IISAGER H., Factors Influencing the Formation and Change of Political and Religious Attitudes, *Journ. Soc. Psychol.*, 29 (1949), 253-265.
  12. LONG D., ELKIND D., SPILKA B., The Child's Conception of Prayer, *Journ. for the Scientific Study of Religion*, 6 (1967), 101-109.
  13. McDOWELL J.B., *The Development of the Idea of God in the Catholic Child*, Washington, The Catholic Univ. of America Press, 1952.
  14. MURPHY G., *Social Motivation*, in Lindzey G. (ed.), *Handbook of Social Psychology*, Cambridge, Mass., Addison-Wesley, 1954, 601-633.
  15. PIAGET J., *Six Etudes de Psychologie*, Genève, Gauthier, 1964. (Trad. ital.: *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*, Torino, Einaudi, 1967).
  16. REUSS C.E., Research Findings on the Effects of modern-day Religion on Family, *Marriage and Family Living*, 16 (1954), 221-225.
  17. SARAH A., Religious Behavior of Church Families, *Marriage and Family Living*, 17 (1955), 54-57.
  18. TELFORD C.W., A Study of Religious Attitudes, *Journ. Soc. Psychol.*, 31 (1950), 217-230.

## BIBLIOGRAFIA AGGIUNTA

1. DUMOULIN A., JASPARD J.M., *Les mediations 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, Ed. Lumen Vitae, 1973.
2. DUMOULIN A., JASPARD J.M., Perception symbolique et socialisation de l'attitude religieuse chez les enfants de 6 à 12 ans. Étude génétique et différentielle, *Rev. de Psych. et des Scienc. de l'Educat.*, 2 (1966-1967), 214-223.
3. 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. Riassunto in francese: ELKIND D., L'appartenance religieuse dans la pensée de l'enfant, *Lumen Vitae*, 19 (1964), 443-456.
4. GOLDMAN R.J., Researches in Religious Thinking, *Educat. Research*, 6 (1963), 139-155.
  5. GOLDMAN R.J., Comment fut écrite la Bible? Analyse psychologique des réponses de jeunes chrétiens de 6 à 17 ans, *Lumen Vitae*, 19 (1964), 323-340. (Trad. ital. in Godin A. [ed.]: *Dall'esperienza all'attitudine religiosa*, Roma, Paoline, 1966).
  6. GOLDMAN R.J., *Readiness for Religion*, London, Routledge and Kegan Paul, 1965.
  7. JASPARD J.M., La représentation de la présence eucharistique chez l'enfant de 6 à 12 ans, *Lumen Vitae*, 26 (1971), 55-79.
  8. MAILLIOT B., L'univers religieux de l'enfant d'âge pré-scolaire, *Rev. Dominicaine*, 64 (1958), 131-143.
  9. POHIER J.M., Pensée religieuse et pensée infantile, *Lumen Vitae*, 16 (1961), 211-234.

## CAPITOLO QUINTO

# LE DIMENSIONI PSICOLOGICHE DELLA RELIGIOSITÀ DEL FANCIULLO

### 1. L'antropomorfismo

#### 2. L'animismo

- a. l'animismo punitivo
- b. l'animismo protettivo

#### 3. Il magismo

#### 4. La concezione di Dio nella fanciullezza

#### Conclusioni

Cercheremo di descrivere in questo capitolo alcuni dinamismi psichici della personalità del fanciullo, seguendoli diacronicamente, per meglio rintracciarne l'influsso sullo sviluppo religioso.

Questo metodo ci costringerà anche ad una schematizzazione, per raccogliere dalle ricerche sperimentali solo quegli elementi che di volta in volta ci interesseranno. Nel caso di qualche ricerca più importante però, non trascureremo di darne una presentazione globale, anche come avvio e stimolo ad una conoscenza delle metodologie e delle tecniche di ricerca della psicologia religiosa sperimentale.

### 1. L'ANTROPOMORFISMO

Come già abbiamo precedentemente annotato, l'antropomorfismo si può definire come la tendenza a rappresentarsi e a rappresentare Dio secondo gli schemi dedotti dal comportamento umano.

Specificando, si può anche distinguere un antropomorfismo *immaginario* ed un antropomorfismo *affettivo*. È una distinzione puramente metodologica, perché nell'esperienza vissuta gli aspetti immaginativi e quelli affettivi non sono mai nettamente disgiunti.

Con il Godin chiamiamo « *Antropomorfismo affettivo* » la tendenza a proiettare nella relazione affettiva con Dio l'insieme delle attitudini coscienti e spesso ampiamente inconscie, strutturate attraverso i rapporti familiari della prima infanzia.

Cronologicamente anteriore, questa forma di antropomorfismo è anche la più carica di conseguenze. Ne abbiamo a lungo parlato, presentando