

# Psicologia

a cura di

Renzo Vianello

Daniela Lucangeli

## **LO SVILUPPO DELLE CONOSCENZE NEL BAMBINO**



edizioni junior

© 2004 Edizioni Junior srl  
viale dell'Industria  
24052 Azzano San Paolo (BG)  
Tel. 035/534123 Fax 035/534143  
e-mail: [edjunior@edizionijunior.it](mailto:edjunior@edizionijunior.it)  
[www.edizionijunior.it](http://www.edizionijunior.it)

ISBN 88-8434-169-8

Tutti i diritti riservati

Prima edizione: gennaio 2004

Questo volume è stato stampato presso  
Tecnoprint S.n.c. - Romano di Lombardia (BG)  
Stampato in Italy - Printed in Italy

# INDICE

## **Presentazione**

### **Capitolo 1 - Viene prima il fiore o il seme?**

#### **Sviluppo di concetti relativi alla conoscenza del mondo biologico**

Laura Toneatti

### **Capitolo 2 - Cosa pensano i bambini sull'inquinamento?**

Maria Laura Marin.

### **Capitolo 3 - Lo sviluppo della comprensione delle istituzioni economiche e politiche**

Anna Emilia Berti

### **Capitolo 4 - Lo sviluppo del pensiero infantile sul concetto di famiglia**

Maria Laura Marin

### **Capitolo 5 - Evoluzione della comprensione dei concetti di matrimonio, separazione e divorzio**

Maria Laura Marin

### **Capitolo 6 - Lo sviluppo delle idee dei bambini sui nonni**

Maria Laura Marin

### **Capitolo 7 - Come funziona la mente? Lo sviluppo delle conoscenze sulla memoria, l'attenzione e il controllo delle emozioni**

Renzo Vianello

### **Capitolo 8 - Perché è successo questo?**

#### **Lo sviluppo della riflessione attributiva**

Angelica Moé

### **Capitolo 9 - Religione e morte: le idee del bambino**

Renzo Vianello

### **Capitolo 10 - Lo sviluppo della conoscenza numerica**

Daniela Lucangeli e Angela Iannitti

## capitolo 3

### LO SVILUPPO DELLA COMPRESIONE DELLE ISTITUZIONI ECONOMICHE E POLITICHE

Anna Emilia Berti

Fin da quando la Psicologia dello sviluppo è nata come distinta disciplina scientifica, molti studiosi si sono proposti di esaminare le concezioni dei bambini su vari aspetti della realtà. Lo studioso che ha dato il maggior contributo in questa direzione, orientando le indagini successive, è stato Jean Piaget. Anche ai nostri giorni numerosi ricercatori si dedicano a questa impresa, alcuni continuando a richiamarsi alla teoria e all'opera di questo autore, altri collocandosi entro approcci teorici affermatasi più di recente. A muoverli sono intenti diversi: c'è chi vuole soprattutto dare un contributo alla nostra comprensione dei contenuti del pensiero dei bambini di diverse età e dei meccanismi che ne presiedono il cambiamento, e chi invece si propone delle finalità più esplicitamente educative, nella convinzione che un insegnamento efficace possa essere progettato e realizzato solo a partire da una ricognizione delle idee spontanee, alcune corrette, altre errate, presenti negli allievi, in modo da poter utilizzare le prime come base di partenza per la costruzione di una conoscenza più avanzata e correggere o prevenire le seconde.

Pur nella diversità delle epoche in cui sono state condotte e degli approcci teorici che le hanno guidate, le ricerche sulle concezioni di bambini e adolescenti sono accomunate dal fatto di essersi concentrate soprattutto su alcuni argomenti: fisica e biologia, le persone e le relazioni interpersonali, la matematica e la rappresentazione dello spazio. La conoscenza delle istituzioni economiche e politiche è rimasta invece ai margini delle principali correnti di studio sia nella psicologia dello sviluppo sia in quella dell'educazione.

In questo capitolo descriverò brevemente i principali approcci teorici entro cui sono state investigate le idee economiche e politiche dei bambini. Descriverò quindi, attingendo soprattutto a indagini condotte nel mondo occidentale, la sequenza attraverso cui queste idee si sviluppano e la interpreterò alla luce dell'approccio dominio-specifico.

co. Dopo aver presentato alcuni studi-intervento sull'insegnamento di nozioni economiche e politiche, discuterò infine in che modo la scuola, soprattutto quella elementare, potrebbe promuovere una alfabetizzazione economica e politica.

## **1. Differenti approcci allo studio delle nozioni economiche e politiche dei bambini**

### ***1.1. Gli studi sulla "socializzazione politica"***

L'interesse per la comprensione delle istituzioni politiche nei bambini è sorto nella Scienza politica americana, prima che nella Psicologia dello sviluppo o nella Psicologia dell'educazione. Sono stati alcuni studiosi di questa disciplina, tra gli anni '50 e gli anni '70 del XX secolo, a promuovere le indagini sulla 'socializzazione politica', nella convinzione che i valori e gli atteggiamenti che sono alla base delle scelte e dei comportamenti politici degli adulti si formino durante la fanciullezza (secondo Easton e Hess, 1962, il periodo cruciale sarebbe quello compreso fra 3 e 13 anni). Essendo focalizzati soprattutto su valori e atteggiamenti, più che sulla conoscenza, il contributo di questi studi alla nostra comprensione delle idee infantili sulle istituzioni economiche e politiche è piuttosto modesto. Inoltre l'approccio comportamentista a cui la maggior parte di essi si è richiamato, con la sua idea di un bambino passivo, che viene gradualmente plasmato da varie agenzie di socializzazione come scuola, famiglia, coetanei, televisione, ha indotto a esaminare l'influenza di diverse variabili socio-economiche (come classe sociale, gruppo etnico, sesso), o la corrispondenza tra valori e scelte dei genitori e quelle dei figli. Poiché questo tipo di indagini richiede un gran numero di partecipanti, il metodo usato con maggior frequenza è stato quello delle inchieste su larga scala, mediante questionari scritti. Questo ha fatto sì che nonostante la convinzione che anche gli anni della prima fanciullezza siano cruciali, ben di rado venissero inclusi nelle ricerche bambini di età inferiore agli 8/9 anni.

Pur essendo diverso dal comportamentismo, anche l'approccio delle rappresentazioni sociali (Moscovici, 1981), sorto in Europa negli anni 80 del XX secolo, ha posto l'accento sull'importanza del contesto socio economico. I pochi studi sulla comprensione di concetti economici e politici che ad esso si sono ispirati condividono perciò la stessa impostazione di quelli sulla socializzazione politica (Emler e Dickinson 1985; Emler, Ohana, e Moscovici, 1987).

### ***1.2. Gli studi cognitivo-evolutivi (cognitive-developmental)***

I primi pionieristici studi sulla comprensione di nozioni economiche nei bambini sono stati condotti negli anni '50 e '60 del XX secolo e si sono richiamati alla teoria di Piaget (Strauss, 1952, 1954; Danziger, 1957). Altri ne sono seguiti negli anni '70 e '80 (Berti e Bombi, 1981; Furth, 1980; Jahoda, 1979, 1981).

La teoria di Piaget (detta anche 'teoria cognitiva-evolutiva') sostiene che l'intelligenza si sviluppa attraverso una sequenza di stadi (sensomotorio, pre-operatorio, operatorio

concreto, operatorio formale) che è universale (cioè attraversata da tutti i bambini che non presentino ritardi o deficit intellettivi) e invariante (l'ordine degli stadi non può essere modificato, le differenze individuali riguardano solo le diverse velocità con cui la sequenza viene percorsa). Ogni stadio è caratterizzato da modalità di pensiero di tipo generale, che si esprimono nelle attività e nei compiti più diversi: la comunicazione con adulti e coetanei, il gioco, la soluzione di problemi, la costruzione di nozioni relative al mondo fisico e a quello umano, la valutazione morale delle azioni. I seguaci di questo approccio si sono perciò proposti di delineare delle sequenze di sviluppo delle nozioni economiche e politiche basate sugli stadi piagetiani e da essi dipendenti.

Tra gli anni '60 e '80 la teoria di Piaget ha costituito il riferimento anche per alcune ricerche sullo sviluppo di nozioni politiche, ma ancora prima Piaget stesso aveva esplorato alcune di queste nozioni, esaminando, negli anni '20, come i bambini fra i 5 e i 12 anni intendono il concetto di nazione (Piaget, 1924) e, alcuni decenni più tardi, quelli di patria e di straniero (Piaget e Weil, 1941).

Mentre gli studi sulle concezioni economiche hanno considerato nel loro complesso una gamma di età che va dai 3/4 anni (Berti e Bombi, 1981) ai 16/17 (Jahoda, 1981), quelli sulle concezioni politiche si sono concentrati soprattutto sull'adolescenza (Gallatin, 1980), in sintonia con la tesi piagetiana che solo in questo periodo, con il primo ingresso nel mondo degli adulti, inizia l'interesse per le istituzioni politiche e le ideologie (Inhelder e Piaget, 1955) e sono presenti, grazie alla comparsa del pensiero operatorio formale, le strutture intellettuali necessarie alla loro comprensione. Non mancano tuttavia alcuni studi che includono anche la prima e la media fanciullezza (Connell, 1971, Moore, Lare e Wagner, 1985).

### *1.3. L'approccio dominio-specifico allo sviluppo cognitivo e all'istruzione*

Dagli anni '80 del XX secolo ha cominciato ad affermarsi un nuovo approccio allo sviluppo cognitivo e all'educazione, l'approccio dominio-specifico che ha come principale oggetto d'interesse i contenuti del pensiero, cioè le idee o concetti, anziché le strutture logiche sottostanti. Secondo questo approccio, gli esseri umani possiedono delle strutture cognitive simili a teorie che sono largamente indipendenti le une dalle altre, si sviluppano con tempi e lungo itinerari diversi, e sono variamente denominate come "domini concettuali", o "teorie" con l'aggiunta di aggettivi come "di senso comune", "popolari", "ingenue", o "intuitive" per distinguerle da quelle scientifiche (Gopnik e Metzoff, 1996).

Le teorie, sia quelle di senso comune che quelle scientifiche, possono essere di diversa ampiezza. Ci sono delle "teorie specifiche", che riguardano ambiti circoscritti di fenomeni, e delle teorie di portata molto più generale, che individuano i tipi fondamentali di entità esistenti e il loro modo di interagire, costituendo le cornici entro cui vengono formulate le teorie specifiche. Ad esempio, la "teoria cornice" della psicologia di senso comune ha al suo centro l'idea che gli esseri umani sono dotati di vari stati mentali (ad esempio percezioni, credenze, desideri, emozioni) che determinano il loro comportamento. Questa teoria cornice fornisce le coordinate per formulare delle teorie che sono specifiche in quanto riguardano particolari funzioni mentali (ad esempio la memoria, le emozioni, l'attenzione) o particolari individui (ad esempio qualcuno che ci sta particolarmente a cuore, o qual-

che personaggio importante di cui storici o giornalisti cercano di delineare la personalità per spiegarne o prevederne il comportamento) (Wellman, 1990).

Ponendo l'accento sui contenuti del pensiero anziché sulle strutture logiche, l'approccio dominio specifico ha stimolato numerosissime ricerche sulle concezioni di bambini, adolescenti, e anche adulti, su vari ambiti della realtà (Wellman e Gelman, 1998). Tuttavia anche in questo caso, come è avvenuto per gli studi di Piaget e di quanti si sono ispirati alla sua teoria, sono state privilegiate le più fondamentali nozioni fisiche, psicologiche e biologiche. La scelta di questi argomenti non è né casuale, né attribuibile interamente all'influenza che Piaget ha esercitato anche su questo filone di studi, ma deriva dall'assunto che essi corrispondano alle teorie cornice che emergono per prime nei bambini.

In modo simile agli approcci della socializzazione politica e delle rappresentazioni sociali, quello dominio-specifico assegna un ruolo importante all'ambiente e ammette la possibilità di sequenze di sviluppo diverse, a seconda dell'interesse che i bambini hanno per un certo argomento o campo di attività, e delle opportunità di farne esperienza e di accedere a informazioni pertinenti e comprensibili. A differenza degli altri due, l'approccio dominio specifico mette però in rilievo il fatto che le concezioni dei bambini sono interconnesse: l'interpretazione di una nuova informazione è condizionata dalle teorie (cornice e specifiche) che il bambino già possiede, e il cambiamento che avviene in un concetto si riverbera in altri concetti ad esso collegati.

Ad esempio, nel campo dell'astronomia Stella Vosniadou (1991) ha mostrato che le teorie specifiche che i bambini hanno sulla forma della terra condizionano quelle sull'origine del giorno e della notte. Alcuni bambini si rappresentano la terra come una superficie piatta; altri come una sfera cava divisa in due emisferi da un piano che l'attraversa; l'emisfero superiore costituisce la calotta celeste, mentre la vita si svolge sulla superficie piana. L'idea della terra piatta è spesso accompagnata da quella che la notte sia provocata dall'avanzare di una nuvola nera che nasconde il sole; quella della sfera cava dall'idea che il sole si muova fuori della volta celeste smettendo così di illuminarla. Una corretta conoscenza della forma della terra e della sua collocazione è quindi una condizione necessaria (anche se non sufficiente) per comprendere l'alternarsi del giorno e della notte.

La conoscenza della forma della terra si basa a propria volta su delle nozioni di portata più ampia, cioè su delle teorie cornice. Ad esempio, per ammettere che la terra è sferica anche se la vediamo stendersi innanzi a noi come una superficie piatta, bisogna essere consapevoli che le cose possono essere diverse da come appaiono, cioè possedere una teoria cornice sulla natura della conoscenza che stabilisca che la percezione può essere ingannevole. Per poter comprendere che la terra è sospesa nello spazio, dobbiamo avere la nozione di gravità (che fa parte della teoria cornice della fisica), cioè sapere che il principio per cui una cosa cade se non è sorretta vale solo per gli oggetti che si trovano in prossimità della terra (o di un altro corpo celeste). Infine, per capire che la terra è abitata da uomini e animali anche nelle parti che si trovano agli antipodi rispetto a quella da noi occupata, dobbiamo relativizzare le nozioni di 'alto' e di 'basso', che fanno parte anch'esse della teoria cornice della fisica.

I sostenitori della tesi che i bambini possiedono delle strutture concettuali simili a teorie hanno proposto delle ipotesi circa il modo in cui queste cambiano con lo svilup-

po. Secondo Susan Carey (1985), nei primi anni di vita sono già presenti due distinte teorie cornice, una psicologia ingenua (detta anche 'Teoria della mente') che spiega il comportamento di persone e animali sulla base di desideri e motivazioni come la fame, l'evitamento del dolore, la presenza di una certa emozione, e una fisica ingenua che riguarda le proprietà e il movimento degli oggetti inanimati. Lo sviluppo cognitivo consiste in buona parte nell'arricchimento e la revisione di queste teorie, in modo da renderle sempre più adeguate a spiegare il numero crescente di fenomeni con cui i bambini vengono in contatto all'aumentare della loro esperienza, e nella formazione di nuove teorie che si distaccano da quelle precedenti, in modo simile a quanto avvenuto nella storia del pensiero scientifico.

Ad esempio, secondo la Carey, una biologia ingenua si sviluppa gradualmente tra i 5 e 10 anni, man mano che i bambini arrivano a concepire l'organismo come un sistema formato da vari organi che trasformano sostanze (come cibo e aria) provenienti dall'ambiente esterno e le distribuiscono in varie parti del corpo. Prima che questa idea si sia formata, i fenomeni biologici vengono interpretati solo nei termini della psicologia ingenua. Ad esempio, mangiare vuol dire mettere del cibo dentro alla bocca perché si ha fame, senza che venga compreso in che modo il cibo contribuisce alla vita di un organismo.

Queste ipotesi possono essere applicate anche alla comprensione dei fenomeni economici e politici. Poiché essi riguardano particolari tipi di attività umane, ci possiamo aspettare che i bambini, nella misura in cui vengono in contatto con essi, li interpretino inizialmente in termini psicologici, cioè richiamandosi alle stesse motivazioni con cui spiegano le altre azioni umane. Un'economia e una politica ingenua si costituiscono come teorie cornice, ovvero come distinti domini concettuali, solo quando i bambini arrivano a possedere una nozione (per quanto rudimentale) di lavoro, inteso come attività retribuita volta alla produzione di beni e servizi, e di Stato, inteso come potere sovrano esercitato da un governo su un certo territorio e i suoi abitanti. Questa ipotesi costituirà il filo conduttore dei prossimi paragrafi.

Un posto a parte, tra gli studiosi che seguono l'approccio dominio-specifico, è occupato da Elliot Turiel e i suoi collaboratori, che da anni indagano le concezioni di bambini e adolescenti sulle azioni umane nei loro rapporti con regole e autorità. Queste ricerche non si collegano in alcun modo con quelle sulla teoria della mente, o su fisica e biologie ingenua, e sono accomunate ad esse solo dall'idea che la conoscenza non è uniforme, ma si struttura in domini concettuali diversi.

Secondo Turiel (1983), la conoscenza sociale è organizzata in due domini distinti, che hanno origine da differenti interazioni sociali: il dominio morale e quello convenzionale. Il dominio morale ha origine dall'esperienza delle azioni che influiscono direttamente sul benessere delle altre persone e comprende le nozioni di giustizia e di diritti e le regole universali che da esse derivano (ad esempio quelle di non picchiare e di non rubare). Il dominio convenzionale ha origine dall'esperienza di azioni le cui modalità di svolgimento sono dettate da specifiche autorità o dal consenso dei partecipanti e comprende regole arbitrarie, mutevoli, dipendenti dal contesto (come ad esempio quella di rivolgersi agli insegnanti dando loro del lei). Larry Nucci (1981, 2001) ha aggiunto un terzo dominio, quello personale, costituito da azioni che non hanno effetti intrinseci sul benessere altrui e che un individuo considera di sua stretta pertinenza, ritenendo illegittima una regolazione esterna. Tra esse rientrano ad esempio la scelta di pettinatura, svaghi, amici.



Questi domini concettuali sono distinti da quello politico, ma sono con esso collegati perché i concetti che essi comprendono hanno delle evidenti parentele con dei fondamentali concetti politici: le norme giuridiche sono delle regole che si distinguono dalle altre per il fatto che la loro applicazione è assicurata da apparati dello stato; chi governa è investito di autorità; la nozione di sfera personale è alla base di quelle di libertà e di diritti intesi come limitazioni al potere dello stato. Nei prossimi paragrafi prenderemo perciò in considerazione anche questi domini concettuali.

## **2. La comprensione delle istituzioni economiche e politiche nei bambini**

Mettendo insieme i dati sulla comprensione delle istituzioni economiche e politiche raccolti in indagini che si richiamo ai diversi approcci sopra descritti, e integrandoli con quelli sui domini della conoscenza sociale, è possibile delineare la sequenza di sviluppo che ora descriveremo. Come sempre avviene quando si presenta una sequenza di livelli, le età ad essi associate vanno intese in senso puramente indicativo e costituiscono solo un valore medio da cui molti bambini si possono discostare.

### ***2.1. Nessuna comprensione delle istituzioni economiche e politiche (età prescolare)***

Già all'età di due anni, se non prima, i bambini possiedono una teoria della mente che consente loro di concepire se stessi e le altre persone come dotati di intenzioni, desideri, emozioni, e una conoscenza della realtà ottenuta attraverso la percezione. Grazie a questa teoria i bambini possono spiegare e prevedere almeno in parte il comportamento altrui sulla base di desideri e percezioni (ad esempio, la mamma si dirige verso la credenza perché vuole prendere qualcosa e ha visto che è là) (Camaioni 2003). Gli studiosi che hanno investigato i successivi sviluppi della teoria della mente si sono dedicati soprattutto alla conoscenza delle emozioni (ad esempio Harris, 1989) e di vari stati e processi cognitivi come credenze, inferenze, memoria e attenzione. Come i bambini articolano una visione sempre più differenziata delle motivazioni non è stato ancora investigato e le informazioni che abbiamo su questo argomento sono scarse, sparpagliate, e raccolte all'interno di approcci diversi.

Sappiamo per esperienza, e alcune ricerche ci confermano (Dunn, 1988; Rheingold, 1982), che anche a 2 e 3 anni i bambini compiono molte azioni su richiesta dei genitori (ad esempio andare a letto, lavarsi, riporre i giocattoli dopo averli usati) e partecipano come possono ai lavori domestici, ad esempio porgendo una scopa, scuotendo uno straccio impolverato o mettendo nel portariviste un giornale lasciato in giro. Le richieste rivolte ai bambini aumentano con l'ingresso nella scuola materna, e a 5 anni (età inferiori non sono state esaminate) essi usano spontaneamente la parola 'lavoro' per parlare di quello che fanno all'asilo, riportando come esempi di lavoro pulire, disegnare, tracciare delle linee, cantare e altre attività prescritte dalle insegnanti (Apple e King, 1990).

I bambini distinguono dunque precocemente tra lavoro e non lavoro sulla base di dimensioni quali autonomia, sforzo e piacere mostrando così di avere una concezione della motivazione che comprende non solo desideri, ma anche obblighi. A queste motivazioni possiamo aggiungere (anche se a nostra conoscenza non esistono ricerche

sull'argomento) le azioni strumentali, che vengono compiute in vista di un altro scopo (ad esempio, vestirsi per uscire, cucinare per mangiare) e di cui possiamo ipotizzare che i bambini abbiano precoce conoscenze sia come attori che come osservatori. Queste motivazioni sono anche alla base delle prime spiegazione che i bambini danno del fatto che gli adulti svolgono le attività corrispondenti alle occupazioni con cui essi hanno più familiarità come insegnante, medico, poliziotto, guidatore di autobus, negoziante.

Durante i primi anni dell'età prescolare i bambini, in assenza delle necessarie abilità aritmetiche, non conoscono il valore del denaro né il modo in cui lo si usa nella compravendita e sono convinti che esso venga distribuito da banche, negozianti (quando danno il resto), ricchi signori, senza che si debba fare o dare nulla in cambio (Berti e Bombi, 1981). L'idea di lavoro come attività retribuita è dunque del tutto assente. A partire dai 5/6 anni, la maggior parte dei bambini sa che i propri genitori lavorano per guadagnare, ma ha idee molto vaghe su cosa ciò effettivamente significa e non si rappresenta come lavoro o come attività retribuita le occupazioni di cui ha qualche conoscenza. Per spiegare come mai certe persone le svolgono, i bambini chiamano in causa desideri, doveri, oppure i risultati di tali attività: i poliziotti catturano i ladri perché ne hanno voglia o per evitare che questi rubino ancora (Berti e Migliore, 1994); gli autisti guidano gli autobus per evitare che gente debba andare a piedi (Berti e Bombi, 1981); gli insegnanti vanno a scuola perché i bambini devono imparare, ma possono starsene a casa se lo desiderano (Tallandini e Valentini, 1995).

Durante l'età prescolare infine i bambini hanno una visione molto limitata della produzione di beni, dovuta probabilmente alla complessità e scarsa accessibilità dei processi produttivi che caratterizzano l'economia moderna. Essi sostengono che sono i negozianti a costruire le merci o che se le procurano da un altro negoziante, o da qualcuno che le fa usando materiale dello stesso tipo (i bicchieri ad esempio vengono fatti con cocci di bicchiere, i tessuti con stracci, le automobili non vengono fabbricate ma aggiustate). Il contadino si limita a raccogliere frutta e ortaggi che crescono da soli (Berti e Bombi, 1981).

La mancanza, in età prescolare, delle idee di produzione, di attività retribuita, e di denaro come mezzo di scambio, ci porta a concludere che i bambini, pur conoscendo (per quanto in modo vago e superficiale) alcune attività economiche, non le distinguono dalle altre e le interpretano attraverso i concetti (desiderio, obbligo, azione strumentale) con cui essi spiegano in generale il comportamento umano. L'economia non esiste perciò ancora come un distinto dominio concettuale.

Mentre alcune attività economiche sono precocemente familiari ai bambini grazie all'esperienza diretta e ai discorsi degli adulti, le autorità politiche sono accessibili attraverso la televisione o le fiabe che parlano di re, regine e principesse, ma difficilmente le informazioni ottenute in questo modo consentono ai bambini di farsi un'idea delle attività connesse a tali ruoli. E in effetti bambini di 5/6 anni non distinguono i personaggi politici di cui sentono parlare o che vedono in televisione da altre persone considerate "speciali" o "importanti" per il solo fatto di comparire sul teleschermo (Berti e Migliore, 1994; Connell, 1971).

A questa età la politica dunque non esiste ancora non solo come dominio concettuale distinto, ma neppure come insieme di fenomeni che richiedono una spiegazione. Tuttavia è già nell'età prescolare, nelle quotidiane interazioni con adulti e coeta-

nei, che i bambini costruiscono i concetti di *regola, autorità, sfera personale* che sono il punto di partenza per l'elaborazione delle nozioni centrali del dominio concettuale politico. La precoce comparsa di questi concetti è documentata dalle ricerche più recenti e contrasta con l'immagine dell'età prescolare disegnata da Piaget.

Secondo Piaget, prima dei 7/8 anni i bambini non distinguono tra norme morali e leggi fisiche, credendo che l'intero universo funzioni come una società bene ordinata: ad esempio, il sole sorgerebbe e tramonterebbe perché questo è suo il compito, che assicura agli uomini il regolare svolgimento delle loro attività e il riposo notturno (Piaget, 1926). Una seconda confusione, presente in età prescolare, sarebbe quella tra convenzioni sociali e norme morali. Secondo Piaget (1932) entrambe avrebbero per i bambini la medesima fonte di legittimazione derivando, per i più piccoli, dai comandi degli adulti, per quelli più grandi (verso i 10 anni) da accordi tra pari volti ad assicurare il buon funzionamento delle interazioni.

Ricerche più recenti dimostrano invece la precoce distinzione tra regole di condotta e leggi fisiche e, all'interno delle prime, tra norme morali e convenzioni sociali. Dall'età di quattro anni i bambini capiscono la differenza tra le cose che non si possono fare perché proibite, come ad esempio immergersi nella vasca da bagno con le scarpe addosso, e quelle fisicamente impossibili come sollevare un divano con le braccia (Kalish, 1998). Anche la distinzione tra le regole morali e quelle convenzionali compare molto presto. Già a tre anni e mezzo i bambini affermano che fare del male a qualcuno (ad esempio picchiando un bambino o rompendogli un giocattolo) è un'azione più sbagliata o cattiva che violare prescrizioni come quella di mangiare con le posate, indipendentemente dal fatto che un adulto se ne accorga e che ci siano delle regole esplicite a proibirlo (Smetana, 1993).

La nozione di convenzione è collegata a quella di autorità, intesa come persona (o posizione sociale) a cui spetta di stabilire delle regole o guidare le attività e alla quale chi vi è sottoposto deve obbedienza. Complementare all'idea di autorità è quella di una "sfera personale" che comprende le azioni e le decisioni su cui nessuno, oltre al soggetto, dovrebbe intervenire. Quest'idea è già presente nei bambini di tre anni e mezzo, i quali affermano, ad esempio, che un genitore può dire ai figli come sedersi a tavola, o proibirgli di rubare o di picchiare un altro bambino, ma non gli può imporre di indossare un abito che a loro non piace, o di baciare una zia antipatica (Nucci & Weber, 1995). Ogni autorità esercita il suo potere entro un certo contesto o giurisdizione, che ad esempio per un insegnante è la classe e i compiti scolastici, per un genitore la famiglia. La comprensione di tali giurisdizioni è stata studiata solo a partire dai 5/6 anni e i risultati hanno mostrato che già a tale età i bambini capiscono che un insegnante non può decidere su cose che riguardano il contesto domestico (Laupa e Turiel, 1993). In assenza di ricerche con bambini più piccoli, non sappiamo quando tale comprensione si affacci per la prima volta.

In conclusione, durante l'età prescolare i bambini hanno esperienza diretta di attività economiche come la compravendita, a cui hanno occasione di partecipare personalmente, di diverse attività lavorative (ad esempio quelle di insegnanti e vigili urbani) che possono osservare, e hanno la possibilità di venire a conoscenza di altre ancora attraverso i discorsi degli adulti e la televisione. La loro familiarità con attività e ruoli politici è invece molto più limitata. Nel comprendere tali ruoli e attività i bambini applicano delle nozioni che fanno parte di diversi domini concettuali: la psicologia

ingenua (quando spiegano le azioni col fatto che chi le esegue ha voglia di compierle o deve farlo per altre ragioni), il dominio morale e quello delle convenzioni sociali. Economia e politica non esistono ancora come domini concettuali distinti.

## **2.2. *Gli inizi della comprensione economica (6-7 anni)***

I primi segni della formazione di una teoria economica ingenua compaiono verso i 6/7 anni, quando i bambini manifestano una comprensione, per quanto rudimentale, del denaro e del lavoro inteso come attività retribuita.

A 6/7 anni non sono ancora presenti le abilità aritmetiche necessarie a leggere il valore dei diversi tagli monetari (l'introduzione dell'Euro però potrebbe aver facilitato il compito, almeno per monete e banconote i cui valori corrispondono a numeri inferiori a 10). Tuttavia i bambini sanno che le diverse monete o banconote hanno dei valori differenti, indicati non solo dal materiale (carta o metallo) di cui sono fatte, ma anche dalle loro dimensioni e dai numeri impressi su di esse, e quando si compra il valore del denaro deve corrispondere al prezzo dell'oggetto. I bambini pensano che questa corrispondenza debba essere precisa (non si può pagare con dei soldi che valgono più del prezzo della merce), perché la scarsa padronanza di addizioni e sottrazioni impedisce loro di capire che il negoziante, dando il resto, restituisce ai clienti il denaro eccedente (Berti e Bombi 1981; Strauss, 1952).

Anche il collegamento tra denaro e lavoro comincia a precisarsi. I bambini ora affermano che la gente si procura i soldi lavorando e credono che la paga che uno riceve dipenda dalla quantità del lavoro o dallo sforzo che esso richiede (Bowes e Goodnow, 1996). Cambiano di conseguenza anche le idee sulle funzioni delle banche, che non vengono più considerate come una fonte di soldi a cui tutti possono attingere, ma come dei posti in cui si portano i soldi per difenderli dai ladri. Anche le altre idee sul facile accesso al denaro tendono a sparire.

Il lavoro, oltre ad essere un mezzo per guadagnare, comporta compiti e obblighi che sono distinti dalle personali inclinazioni della persona che lo svolge, e che danno origine a «ruoli istituzionali». I bambini di 6/7 anni mostrano di aver compreso questa nozione quando affermano che gli insegnanti non possono trattare i loro allievi seguendo le loro simpatie personali (Emler, Ohana e Moscovici, 1987), e che le persone svolgono diverse attività perché si tratta del loro lavoro (Berti e Bombi, 1981).

Le occupazioni conosciute a questa età sono ancora poche e vengono tutte rappresentate come lavoro autonomo, svolto cioè da lavoratori che sono anche proprietari dei mezzi che impiegano, a beneficio di clienti che lo pagano direttamente: sono le mamme a dare i soldi agli insegnanti e a chi porta via le immondizie, i passeggeri a pagare i guidatori dell'autobus, e quando non è facile individuare un cliente (ad esempio nel caso del contadino) i bambini pensano che l'attività non sia retribuita e che chi la svolge si procuri i soldi in altro modo. Non differenziando il lavoro dipendente da quello autonomo, i bambini mancano dei presupposti per distinguere tra il settore privato e quello pubblico, a cui appartengono, ad esempio, insegnanti, molti medici, poliziotti, militari e tutti coloro che realizzano essenziali funzioni dello stato e vengono retribuiti col denaro ottenuto attraverso tasse e imposte.

A 6/7 anni i bambini hanno sentito parlare delle principali cariche politiche (presidente,

re o regina, capo del governo, a seconda dei paesi in cui vivono) ma ne ignorano i compiti o pensano che consistano in lavoro d'ufficio (leggere, scrivere, fare riunioni) oppure in azioni virtuose come «aiutare la gente» o «fare del bene» (Connell, 1971; Greenstein, 1969; Brophy e Alleman, 2002). Nello spiegare come si fa ad accedere a tali cariche, i bambini non parlano delle elezioni, ma descrivono il possesso di qualità personali (essere bravo, fare bene a scuola) o di molto denaro. Sembra insomma che i ruoli che appartengono alla sfera politica, cioè quelli delle autorità politiche e dei pubblici dipendenti, non vengano distinti dagli altri ruoli lavorativi. Anche la differenziazione tra leggi e altri tipi di regole non è ancora presente. I bambini non sanno dire cosa sono le leggi, o le definiscono come regole, e presentano esempi di divieti eterogenei come “non bisogna buttare le carte per terra” e “non rubare”. Essi comunque affermano che le infrazioni più gravi (come furti, ferimenti, omicidi) vengono punite con la carcerazione, la cui durata è decisa dai poliziotti (Berti, Guarnaccia e Lattuada, 1997; Berti, Mancaruso e Zanon, 1998).

In conclusione, a 6/7 anni un'economia ingenua, per quanto rudimentale, comincia a costituirsi come distinto dominio concettuale grazie alle nozioni di denaro e lavoro, e nel quadro di essa vengono interpretati anche i pochi ruoli politici con cui i bambini vengono in contatto.

### **2.3. La comprensione di organizzazioni gerarchiche (7-10 anni)**

A 7/8 anni la maggior parte dei bambini conosce il valore dei diversi tagli monetari e la funzione dei resti. Essi pensano che il prezzo di una merce rifletta caratteristiche come utilità, dimensione, bellezza, che non cambiano durante i diversi passaggi commerciali, e che rimanga perciò anch'esso invariato. I negozianti dunque vendono a prezzo di costo. Un'altra credenza, espressa da una minoranza di bambini, è che comprando si paghi non la merce, ma il lavoro di chi la fornisce. I negozianti perciò vendono i beni ad un prezzo più basso di quello che hanno pagato al produttore, perché vendere è meno faticoso di fabbricare o costruire. In entrambi i casi i bambini affermano che il negoziante guadagna, poiché per essi “guadagnare” vuol dire prendere soldi (Berti e Bombi, 1981; Delval, 1994; Jahoda, 1979).

A 7/8 anni la maggior parte dei bambini è anche convinta che i soldi “guadagnati” in questo modo siano più di quelli spesi per rifornire il negozio, dato che l'afflusso di clienti e quindi di soldi è continuo, mentre il negoziante spende saltuariamente, quando va dal produttore o dal grossista (Berti e De Beni, 1988). Questa convinzione è ancora presente in diversi bambini di 8/9 anni e impedisce loro di comprendere perché i prezzi al minuto devono essere superiori di quelli all'ingrosso. Quando, in III o IV elementare, vengono loro insegnate le nozioni di guadagno, spesa e ricavo essi giungono alla conclusione che i negozianti possono mettere i prezzi come vogliono: uguali, inferiori o superiori a quelli pagati da loro, a seconda che siano onesti, gentili, oppure ladri. Solo verso i 9/10, quando si rendono conto che i negozianti devono aumentare il prezzo se vogliono far fronte alle spese di gestione e a quelle per mantenere se stessi e la loro famiglia, i bambini acquisiscono la nozione di profitto del negoziante.

Verso i 7/8 anni avviene una svolta importante nella comprensione sia del mondo economico sia di quello politico, grazie alla comparsa dell'idea di una elementare organizzazione gerarchica costituita da un capo che comanda e paga (e che molto spes-

so i bambini considerano anche proprietario dell'azienda e dei mezzi di lavoro) e dai suoi dipendenti. Entro i 10/11 anni i bambini estendono gradualmente questa organizzazione a un numero crescente di occupazioni, come quelle d'insegnante, operaio, medico, muratore, poliziotto, ma alcune che sembrano svolte individualmente (ad esempio quelle di contadino e guidatore di autobus) continuano ad essere descritte come lavori autonomi (Berti e Bombi, 1981).

All'inizio le idee dei bambini circa il modo in cui i "capi" si procurano i soldi per pagare i dipendenti e guadagnare loro stessi sono sbagliate e pittoresche. Secondo alcuni, i lavoratori, per essere assunti, devono pagare una «iscrizione» e questo rende possibili sia i loro successivi pagamenti, sia il guadagno del capo; per altri, anche il capo lavora venendo a sua volta pagato da qualcuno (banche, stato, comune, questi ultimi descritti come ricchi signori), e con parte di questi soldi retribuisce i dipendenti; infine alcuni sostengono che il capo è già ricco e usa il proprio denaro per pagare chi lavora per lui (Berti e Bombi, 1981; Delval, 1994).

Verso i 10 anni i diversi ruoli economici che i bambini conoscono si coordinano in un'unica rete di scambi e di circolazione del denaro: i bambini adesso sostengono che i capi pagano i dipendenti con i soldi ricavati con la vendita dei beni o servizi prodotti dall'azienda, e che i prezzi delle merci riflettono i costi dei materiali e del lavoro degli operai e degli intermediari del commercio. Tuttavia questo non porta i bambini a concludere che anche i capi guadagnano in questo modo, e che una parte del prezzo corrisponde al loro profitto. Come era avvenuto per il negoziante, molti bambini pensano che i capi vendano a prezzo di costo (Berti e Bombi 1981).

Il problema di bilanciare entrate e uscite si pone anche per le banche. Fra i 7 e i 10 anni i bambini vengono a sapere che esse, oltre a tenere i soldi, ne danno anche in prestito, ma ben di rado connettono le due funzioni. Essi credono che i soldi dei risparmiatori vengano custoditi in contenitori individuali, buste o cassetti che, come i salvadanai, consentono quando si va a riprenderli di riceverne non solo la stessa quantità, ma materialmente gli stessi che si erano depositati. Questa idea ostacola la comprensione di come fa la banca a procurarsi i soldi per i prestiti, e in effetti a questa domanda molti bambini rispondono «non so», o dicono che li riceve da stato, comune, altre banche. I bambini ignorano completamente l'esistenza degli interessi sui depositi e i prestiti e quindi non si pone il problema di giustificarne l'esistenza o spiegare come fa la banca ad aver i soldi per pagare i primi (Berti e Bombi, 1981).

Dall'unione dell'idea di capo con quella di persona importante ha origine, verso i 7/8 anni, l'idea di "ruolo politico" (Connell, 1971). All'inizio i bambini conoscono uno scarso numero di cariche politiche e non le distinguono l'una dall'altra, perché attribuiscono a tutte un insieme di compiti più o meno simile, ma che varia da bambino a bambino, a seconda delle informazioni che gli sono più accessibili grazie a discorsi di adulti, televisione, esperienza diretta (ad esempio di alcune funzioni del direttore di una scuola). Tra questi compiti rientrano ad esempio quelli di dire alla gente cosa fare, pagare stipendi, raccogliere le immondizie, costruire le strade. Per realizzarli, le autorità politiche danno personalmente degli ordini a degli «aiutanti».

Secondo i bambini italiani, l'accesso alle cariche politiche avviene allo stesso modo di altre posizioni che implicano comando: attraverso una carriera, in cui si parte dai livelli più bassi, o grazie alla propria ricchezza. In altri paesi, come Australia e Stati Uniti, i bambini parlano di elezioni già a 7 anni (Allen, 1994; Connell 1971; Moore,

Lare e Wagner, 1985), ma le concepiscono solo come dei modi per scegliere tra singoli candidati. Dei reali soggetti della contesa, cioè i partiti politici, prima di 10/11 anni i bambini al massimo sanno dire il nome.

Secondo Connell (1971), con la comparsa della nozione di ruolo politico i bambini giungono per la prima volta a concepire la politica come un ambito sociale distinto. A mio avviso, questa nozione non invece è sufficiente a costituire il nucleo di un dominio concettuale politico (o “politica ingenua”) diverso da quello economico. A 7/8 anni infatti i bambini non distinguono ancora chiaramente le autorità politiche dai capi delle aziende private e sostengono che dipendenti pubblici come poliziotti, giudici, insegnanti lavorano per conto proprio o per dei capi non diversi da quelli per cui lavorano i dipendenti privati. Essi interpretano dunque le attività economiche e politiche nei termini di un unico sistema concettuale, cioè un’economia ingenua che ora comprende anche le nozioni di lavoro autonomo e dipendente.

La nozione di organizzazione gerarchica costituisce certamente un passo importante anche per la comprensione della nozione di stato, ma non è di per sé sufficiente. Finché l’organizzazione che i bambini rappresentano include solo due ruoli, un capo che dà personalmente degli ordini e dei subordinati che gli obbediscono, essa può essere applicata solo a collettività semplici o primitive come un villaggio governato da uno o più capi o da organi assembleari. Il funzionamento di uno stato si basa invece sulla divisione dei compiti tra diversi organi decisionali e di governo e l’esistenza di numerosi e complessi apparati che ne realizzano le decisioni. Un altro ostacolo alla comprensione della nozione di stato risiede in una nozione troppo ristretta di legge. Durante gli anni della scuola elementare molti bambini intendono le leggi come divieti (Berti, Guarnaccia, e Lattuada, 1997; Brophy e Alleman 2002; Tapp e Kohlberg, 1977), mostrando così di ignorare che esse servono anche a stabilire diritti e doveri e modi in cui certi compiti devono essere svolti, e sono perciò i mezzi attraverso cui le decisioni di organi centrali vengono comunicati a quelli periferici che le devono eseguire.

L’assenza della nozione di stato fra i 7 e i 10 anni è testimoniata da diversi tipi di dati. Quando devono definire le parole ‘stato’ o ‘nazione’, i bambini parlano di ampi territori, città regioni (Berti, 1994), e affermano che le principali differenze tra stati riguardano la lingua parlata e modi di vivere degli abitanti (Luise, 2000) senza nominare leggi e governi. Quando spiegano in che modo due stati (regni o villaggi) si possono unire o in che modo uno stato può dividersi in due o più stati distinti, i bambini descrivono solo attività fisiche, come costruzione di confini comuni, o di fossati o barriere (Berti, 1994).

In conclusione, tra i 7 i 10 anni si assiste a un arricchimento e una maggiore articolazione dell’economia ingenua posseduta dai bambini, mentre i fenomeni politici non sono ancora differenziati da quelli economici. Sebbene una politica ingenua non sia ancora comparsa, molti dei concetti necessari per la sua costruzione sono già stati elaborati entro la fine di questo periodo.

#### ***2.4. L’emergere di un dominio concettuale politico (11-12 anni)***

Verso i 10 anni le nozioni relative alla sfera politica vengono finalmente collegate, dando origine a un dominio concettuale, o “politica ingenua” distinto da quello dell’economia. Al centro di esso c’è la nozione di stato, inteso come un territorio soggetto

all'autorità di un governo centrale che si finanzia attraverso le tasse pagate dai cittadini ed esercita il proprio potere mediante leggi e un'organizzazione gerarchica e ramificata, dalla quale dipendono insegnanti, poliziotti e varie altre figure.

La presenza di un dominio concettuale politico è testimoniata da vari indizi. A partire dai 10-11 anni i bambini, pur conoscendo molto poco dell'articolazione amministrativa e politica dello stato, distinguono tra cariche centrali (come capo del governo) e locali (come sindaco) e vi attribuiscono gradi di potere e territori diversi, collegando i primi in una gerarchia di comando (il capo del governo dà ordini ai sindaci) e i secondi mediante rapporti di inclusione (il territorio dello stato comprende quelli dei comuni) (Connell, 1971). A 10-11 anni i bambini hanno anche qualche idea sui partiti politici, che essi rappresentano come delle organizzazioni che hanno a che fare con il governo o il parlamento (alcuni le confondono con le camere), partecipano alle elezioni, sono in competizione le une con le altre (Connell, 1981). Anche se questa visione delle istituzioni politiche contiene errori e semplificazioni, essa consente di rappresentare lo stato come un territorio governato da un potere centrale che è eletto dai cittadini, fa le leggi, e le cui decisioni vengono realizzate a livello periferico da varie autorità e organizzazioni subordinate, come polizia, esercito, scuola, sistema giudiziario (Berti e Migliore, 1994).

Sebbene la formazione delle leggi venga ora assegnata ad autorità centrali ("presidente", governo o parlamento), la funzione che i bambini continuano ad attribuire ad esse è sempre quella coercitiva di evitare disordini, proibendo azioni dannose (dal gettare carte per terra a uccidere) e punendo le infrazioni, a seconda della loro gravità, con multe o carcerazione. I bambini sembrano dunque ignorare che le leggi stabiliscono anche quali servizi lo stato deve fornire e a quali principi il suo funzionamento si deve ispirare, e regolano i rapporti tra i cittadini nei più importanti ambiti della vita definendo diritti e doveri (ad esempio di coniugi, genitori, lavoratori, datori di lavoro) (Berti, Guarnaccia e Lattuada, 1997).

## ***2.5. Una visione più articolata dei sistemi economico e politico (adolescenza)***

Verso i 13/14 anni la visione dei rapporti economici diventa ancora più precisa e articolata, con la differenziazione della figura del capo da quella del proprietario di una azienda, e la conseguente rappresentazione di una gerarchia di comando che comprende un maggior numero di figure (Berti e Bombi, 1981). A questa età compare anche una certa conoscenza delle organizzazioni sindacali, a cui viene attribuito il compito di indire gli scioperi. I bambini più piccoli invece credono siano i lavoratori o il governo a farlo (Furham e Clear, 1988).

Durante l'adolescenza anche il funzionamento della banca è finalmente compreso nelle sue linee essenziali. In assenza di un insegnamento esplicito, ciò avviene in tempi diversi, a seconda della rilevanza delle istituzioni economiche o la diffusione di uno spirito affaristico in un certo paese. Ad esempio, in una ricerca condotta in Scozia solo una minoranza di ragazzi di 16/17 anni sapeva che gli interessi sui prestiti sono superiori a quelli sui depositi, e che ciò consente alla banca di provvedere alle proprie spese e realizzare un profitto (Jahoda 1981). Invece a Hong Kong questa comprensione si riscontra già a 10-11 (Ng 1983).



Un altro cambiamento che avviene durante l'adolescenza nell'ambito dell'economica ingenua riguarda la nozione di "moneta". Nei bambini più piccoli questa nozione coincide con quella concreta di "soldi" (banconote o moneta metallica), ma con il crescere dell'età essa diventa sempre più generale e astratta. Alcuni adolescenti definiscono la moneta come un mezzo di scambio che è universalmente accettato entro una certa società e che può assumere forme diverse, da conchiglie, metalli preziosi e altri tipi di beni, ad assegni e carte di credito e in contesti particolari, come un carcere o un campo di concentramento, sigarette (Claar, 1987).

Anche nell'ambito della politica si assiste sia alla comparsa di concetti più astratti, sia alla formazione di una visione più precisa e articolata dei ruoli e delle attività politiche.

Secondo Adelson e collaboratori (Adelson e O'Neil 1966; Adelson, Green e O'Neil, 1969) il pensiero operatorio formale che emerge durante l'adolescenza rende possibili alcune fondamentali acquisizioni anche nel pensiero politico: la capacità di pensare le istituzioni in termini astratti; di concepire la natura e i bisogni di una comunità; di attribuire alle leggi funzioni amministrative e regolative anziché coercitive, e di valutarle in base alle loro conseguenze sulla collettività e sul lungo periodo. Queste capacità compaiono tra i 13 e i 15 anni e in quelli successivi vengono solo affinate.

Durante l'adolescenza migliora anche la conoscenza di vari aspetti delle istituzioni politiche. Robert Connell (1971) ha osservato che fra i 13 e i 16 anni i ragazzi australiani comprendevano in misura crescente che a distinguere un partito dall'altro sono i programmi politici, connessi a propria volta a differenti visioni della società e ai diversi interessi dei ceti sociali rappresentati da ciascuno di essi. Una serie di inchieste a largo raggio condotte su adolescenti in glesi (Stradling, 1977; Furnham e Gunter, 1983; 1987) ha però mostrato che si tratta di una conoscenza piuttosto approssimativa. In un compito in cui si trattava di associare il nome di un partito a delle proposte politiche (ad esempio, diminuire le spese per la difesa e aumentare quelle per la scuola e la sanità) le risposte errate sono state numerose e per alcuni items, addirittura la maggioranza.

Numerose lacune si riscontrano anche nella conoscenza che gli adolescenti hanno delle istituzioni politiche dei loro paesi. Ad esempio, un'inchiesta condotta con giovani americani di 17-18 anni ha riscontrato che circa la metà di essi non riusciva a descrivere i compiti del Presidente, dando delle risposte generiche o contenenti degli errori (Niemi e Junn, 1998).

Anche la nozione di democrazia, quando viene esaminata chiedendo di formularne delle definizioni, appare alquanto riduttiva. Ad esempio, dei ragazzi italiani di 13 e 18 anni si sono limitati a parlare di potere del popolo, esercitato mediante le elezioni e (soprattutto i secondi) di libertà individuale. Il suo opposto a 13 anni è la monarchia, a 18 la dittatura intesa come la concentrazione del potere in un'unica persona. Nessun ragazzo ha menzionato la divisione dei poteri e il ruolo di partiti, sindacati e altre organizzazioni sociali (Agazzi e Berti, 1995). Risposte simili sono emerse in un'indagine condotta negli Stati Uniti con ragazzi di 17/18 anni (Siegel e Hoskin, 1981).

Le ricerche condotte con domande a scelta multipla (più facili da rispondere di quelle aperte) delineano un quadro meno scoraggiante. Una recente amplissima inchiesta internazionale, condotta su 90.000 ragazzi di 14 anni provenienti da 28 paesi, ha mostrato che a questa età la maggior parte dei ragazzi non solo riconosce l'importanza delle elezioni, ma identifica anche correttamente le ragioni per cui è importante che ci sia più di un partito, e si rende conto che la democrazia viene indebolita quando le persone più ricche eser-

citano una indebita influenza sul governo, i politici cercano di condizionare i giudici, e alla gente viene impedito di criticare il governo (Torney-Purta, Lehmann, Oswald, e Schultz, 2001). Questa conoscenza dei principi democratici, seppure più avanzata di quella emersa nelle ricerche condotte con domande aperte, presenta comunque diversi limiti. Ad esempio, solo la metà dei ragazzi ha saputo indicare i rischi che derivano dalla concentrazione di numerosi quotidiani nelle mani di un unico proprietario.

Le indagini sugli adolescenti, specie quelle su larga scala, hanno consentito non solo di delineare un quadro complessivo delle conoscenze presenti a una certa età, ma anche di rilevare la presenza di notevoli differenze individuali. In particolare, in quella di cui abbiamo appena parlato, è emerso che in diversi paesi numerosi ragazzi di 14 anni manifestano una preoccupante ignoranza dei più elementari principi della democrazia (Torney-Purta e altri, 2001). Anche le indagini sugli adulti (soprattutto quelle statunitensi sintetizzate da Niemy e Junn, 1998) hanno trovato notevoli differenze, identificando tre gruppi diversi. Il più numeroso, quello cioè a cui appartiene il “cittadino medio”, è caratterizzato da vistose lacune riguardo al funzionamento delle istituzioni, ai principi a cui esse si ispirano, e ai temi che in quel momento sono oggetto di dibattito politico. Ad esso si affiancano una consistente minoranza la cui ignoranza è pressoché assoluta, e un’opposta minoranza costituita da persone molto informate.

La presenza nei cittadini di una competenza politica almeno minimale è un requisito necessario per il funzionamento di uno stato democratico (Sartori, 1994). Alcuni studiosi si sono perciò interrogati sulle età in cui emergono le differenze nella conoscenza politica, la stabilità di queste differenze, i fattori che ne sono responsabili, e i modi più efficaci di prevenire l’apatia e l’ignoranza nei confronti della politica.

Uno studio longitudinale condotto in Germania ha trovato notevoli differenze nelle conoscenze politiche già a 14 e 16 anni, quando è stata fatta la prima rilevazione. Queste differenze erano ancora presenti sette anni dopo, alla rilevazione successiva: chi era tra i meno (o i più informati) a 14–16 anni, lo era anche a 21 o 23. L’interesse e la conoscenza politica sembrano dunque emergere già nell’adolescenza se non prima, dando origine, a seconda dei casi, a un circolo vizioso oppure virtuoso. Chi ha poche conoscenze ha difficoltà a capire le informazioni politiche trasmesse dalla stampa o dalla televisione e si disinteressa sempre più alla politica, finendo col saperne sempre meno. Il possesso di conoscenze facilita invece la comprensione e quindi l’acquisizione di informazioni ulteriori (Kramper, 2000). Le premesse per la partecipazione alla vita politica dei cittadini adulti vanno pertanto costruite già durante l’adolescenza, se non prima.

### **3. La comprensione della guerra e di altri eventi politici salienti**

Abbiamo visto finora come cambia con l’età il modo in cui i bambini e i giovani si rappresentano le istituzioni economiche e politiche nel loro funzionamento più normale e quotidiano, e come tali cambiamenti riflettono il progressivo costituirsi di due teorie cornice, un’economia e una politica ingenua. Vediamo adesso come queste teorie vengono usate per formulare delle teorie specifiche riguardanti eventi e processi particolarmente coinvolgenti, come la guerra o mobilitazioni politiche a cui anche i bambini possono trovarsi a partecipare in prima persona.

La maggior parte delle indagini sullo sviluppo della comprensione della guerra si sono limitate a esaminare il modo in cui i bambini la definiscono e ne descrivono le conseguenze e hanno rilevato, nel complesso, scarse differenze tra le età. Una qualche comprensione della guerra (descritta come uno scontro violento tra numerose persone, condotto con vari tipi di armi come pistole, fucili e cannoni, bombe) è presente a partire dai 6 anni. Il solo cambiamento evolutivo, riscontrato in alcuni studi, consiste nel fatto che le conseguenze materiali (morte e distruzioni) e psicologiche (paura, sofferenza) della guerra vengono nominate sempre più spesso al crescere dell'età. La nozione di pace emerge un po' più tardi (tra 7 e 9 anni) ed è generalmente definita come assenza di guerra (Hakvoort e Oppenheimer, 1998).

Se si riflette sul fatto che la guerra è un evento complesso, che coinvolge numerosi attori costituiti da gruppi organizzati (stati, eserciti, industria bellica) è sorprendente che non siano emersi cambiamenti di rilievo nelle concezioni dei bambini dopo i 6/7 anni. Che tali cambiamenti ci debbano essere, è suggerito dal fatto che, come abbiamo visto, il modo in cui vengono concepite le istituzioni economiche e politiche cambia radicalmente durante la fanciullezza e l'adolescenza. Per identificare questi cambiamenti non basta però chiedere ai bambini cos'è la guerra e cosa succede quando è finita, ma occorre esaminare più a fondo chi la decide, chi la combatte e perché, chi e perché decide di farla cessare. Una ricerca che ha proposto proprio queste domande a bambini e ragazzi di età compresa tra 7/8 e 13/14 anni ha consentito di identificare una sequenza di sviluppo che va di pari passo con quelle relative al mondo economico e politico (Berti e Vanni, 2000).

La maggior parte dei bambini di 7/8 anni ha descritto la guerra come uno scontro tra due insiemi di individui privi di organizzazione, attribuendo le decisioni circa l'inizio, il modo di conduzione e la cessazione della guerra ai singoli combattenti (denominati come "la gente", "i cattivi", "i grandi", "i soldati") che vi partecipano volontariamente, e identificandone le ragioni (quando è riuscita a farlo) in sentimenti come odio, invidia o desiderio di vendetta. La cessazione della guerra, secondo questi bambini, avviene quando tutti o la maggior parte dei combattenti sono morti, o quando sono stanchi e non vogliono più continuarla. Le conseguenze, per i bambini che le sanno indicare, consistono nell'uccisione, riduzione in schiavitù o cacciata dei vinti, o nella necessità di ricostruire quanto è stato distrutto. Infine, per la metà dei bambini di 7/8 anni la guerra è un evento di breve durata, questione di ore o di giorni, mentre per gli altri può durare anche mesi o anni. Sembra dunque che a questa età la guerra venga interpretata nel quadro della psicologia ingenua.

A partire dai 9/10 anni un numero crescente di bambini descrive la guerra come uno scontro tra stati, attribuendo le decisioni sul suo inizio e la sua cessazione ad autorità politiche (indicate come "stato", "governo", "parlamento", "politici", "capo dello stato"), e la sua conduzione a un esercito guidato da capi (come "colonnello", "generale") che collaborano con le autorità politiche o dipendono da esse. Il numero di bambini che dà queste risposte aumenta con l'età, fino a coincidere con la quasi totalità a 13/14 anni. Anche se la maggior parte dei bambini tra i 9/10 e i 13/14 anni concordano nella visione della guerra come uno scontro tra stati, ci sono notevoli differenze tra l'età nei modi in cui essi concepiscono cause e conseguenze della guerra. Secondo i bambini di 9/10 anni la guerra è causata soprattutto dal desiderio di impossessarsi di un bene particolare, e le sue conseguenze consistono in un'espropriazione effettuata

cacciando i vinti dal loro territorio, oppure uccidendoli o riducendoli in schiavitù. Invece i ragazzi più grandi hanno nominato sia come causa che come conseguenza la dominazione politica o economica, cioè degli effetti che possono essere conseguiti solo se gli stati che le realizzano sono rappresentati come delle complesse organizzazioni gerarchiche. Queste risposte riflettono dunque l'emergere e il progressivo articolarsi del dominio concettuale politico.

Anche le ricerche in cui i bambini sono stati intervistati su una guerra specifica, in corso in quel momento, anziché sulla guerra in generale, concordano con la sequenza appena descritta. Connell (1971), nell'indagine sulle concezioni politiche dei bambini australiani più volte citata nei paragrafi precedenti, ha posto delle domande anche sulla guerra del Vietnam, alla quale l'Australia stava allora partecipando come alleata degli Stati Uniti. Quasi tutti i bambini, compresi quelli di 5/6 anni, non solo erano al corrente di questo evento, ma vi erano anche personalmente coinvolti, perché conoscevano qualcuno che vi aveva partecipato, o era stato ferito o vi era morto. La familiarità di questa guerra però non era sufficiente a renderla più comprensibile per i bambini più piccoli, che l'hanno descritta come uno scontro tra buoni e cattivi. Solo gli adolescenti hanno parlato delle diverse ideologie degli schieramenti coinvolti nel conflitto.

Una indagine condotta con bambini italiani tra i 6/7 e i 13/14 anni pochi mesi dopo la prima guerra del Golfo (che all'epoca ha avuto un grandissimo risalto nei mezzi di comunicazione, perché anche l'Italia vi partecipava) ha messo in evidenza che tutti ne erano al corrente, ma che la descrizione delle sue cause era molto diversa nelle diverse età. Solo i bambini di V elementare e III media hanno parlato dell'annessione del Kuwait all'Iraq; quelli di I e di III elementare al massimo hanno saputo dire che Saddam Hussein era cattivo, o che aveva cercato di portar via il petrolio o prendersi un territorio (Berti e Calogero, 1994).

Anche quando i bambini non si limitano al ruolo di spettatori ma partecipano in prima persona a un movimento politico, la loro comprensione delle poste in giuoco e delle istituzioni politiche coinvolte appare condizionata dalle teorie cornice che essi possiedono, e che sono simili a quelle manifestate dai loro coetanei che non hanno vissuto questo tipo di esperienze. Una testimonianza in questo senso proviene da una ricerca sul campo condotta da un'antropologa messicana su una comunità di indios in lotta contro il governo che sosteneva il progetto di una multinazionale (insediamento di un campo da golf, numerosi alberghi e villette) che avrebbe provocato il prosciugamento delle risorse idriche della zona e lo stravolgimento dell'economia e delle tradizioni dei suoi abitanti (Corona 1999). La lotta è durata circa un anno, e si è articolata in numerose azioni collettive (ad esempio assemblee, marce, una manifestazione davanti alla sede del Senato) condotte nei confronti delle autorità politiche locali e nazionali, e alle quali hanno partecipato anche i bambini dalla prima elementare in avanti.

A tutte le età i bambini hanno capito che il conflitto riguardava l'uso della loro terra, ma la comprensione di chi fossero gli attori coinvolti è stata diversa alle diverse età. I bambini di prima elementare sapevano solo che degli stranieri volevano portarsi via l'acqua e tagliare gli alberi. Dalla terza in avanti i ragazzi sapevano che era coinvolto il governo, e descrivevano vari modi (mandare lettere, fare marce, manifestare davanti al parlamento) con cui la comunità poteva fargli conoscere il proprio punto di vista. La descrizione del governo era diversa nelle diverse età. I bambini di

III dicevano che era composto di uomini cattivi, manifestando così una visione semplificata dell'idea, diffusa presso gli adulti della loro comunità, che il governo fosse corrotto. I ragazzi di I e III media invece discutevano la rappresentatività del governo e le sue relazioni con l'elettorato.

I dati sintetizzati in questo paragrafo suggeriscono due conclusioni. La prima è che la nozione di stato costituisce il fulcro di una teoria cornice che consente di formulare teorie specifiche su eventi o processi (come la guerra) in cui sono coinvolti degli stati. La seconda riguarda gli effetti che la salienza di un evento politico (per il rilievo dato dai media, o l'impatto emotivo, o il coinvolgimento personale) ha sulla sua comprensione. A questo riguardo, i dati che abbiamo riportato suggeriscono che questi fattori pur potendo costituire uno stimolo per acquisire informazioni attraverso domande a persone più esperte o (per i ragazzi più grandi) la lettura di giornali e libri, non sono sufficienti a promuovere la comprensione né di tali eventi né delle istituzioni che vi sono coinvolte. Il mondo politico include valori e ideologie, e organizzazioni molto complesse di ruoli e di regole che solo in minima parte e in modo frammentario corrispondono a esperienze dirette, e che possono essere descritti solo attraverso dei discorsi di pari complessità. Si tratta di un tipo di discorso che non corrisponde a quello dei resoconti giornalistici o delle conversazioni informali, e che avviene di rado al di fuori dei contesti educativi che dove ci sono insegnanti che spiegano e libri di testo.

#### **4. L'alfabetizzazione economica e politica**

La comprensione degli aspetti essenziali delle istituzioni economiche e politiche è un requisito fondamentale per poter partecipare consapevolmente alla vita della società e fare in modo che tutti lo possiedano è tra gli obiettivi primari della scuola (almeno quella italiana). Gli effetti dell'insegnamento scolastico sulle conoscenze politiche sono stati messi in discussione da alcuni studiosi (si veda la rassegna di Emler e Frazer, 1999), ma che essi ci siano è documentato da una ricerca condotta su un ampio campione di giovani americani di 17/18 anni (Niemi e Junn, 1998). I risultati indicano che la quantità di conoscenze dipende dalla durata dei corsi di educazione civica seguiti, dalla numerosità di temi in essi affrontati, dal fatto che l'insegnamento comprendesse anche la discussione di temi di attualità, e dalla quantità di tempo intercorsa dalla fine dei corsi.

Il fatto che a saperne di più fossero gli studenti che più di recente avevano studiato educazione civica non deve far concludere (come hanno invece suggerito gli autori dell'indagine) che sia meglio postporre l'insegnamento alle ultime classi della scuola media superiore, poco prima che i giovani giungano alla maggiore età e diventino elettori. Le ricerche che abbiamo passato in rassegna mostrano che le conoscenze economiche e politiche vengono costruite gradualmente fin dai primi anni della scuola elementare, e suggeriscono che già da allora tale costruzione potrebbe essere facilitata da un'istruzione che si proponga questo scopo. Del resto i programmi della scuola elementare italiana prevedono esplicitamente tra i loro obiettivi quello di "avviare all'acquisizione di strumenti per la comprensione del sistema economico e dell'organizzazione politica".

#### **4.1. Implicazioni educative delle teorie dello sviluppo cognitivo**

Un interrogativo preliminare a cui occorre rispondere per stabilire i tempi e le tappe dell'educazione economica e politica è se le lacune e le distorsioni che le ricerche hanno documentato nelle diverse età siano dovute a limiti cognitivi intrinseci e difficilmente superabili, o se invece è l'istruzione in questo campo a essere inadeguata, cosicché bambini e ragazzi non ricevono il supporto necessario ad affrontare con successo l'arduo compito di dare un senso alla complessa realtà sociale in cui vivono. A questo interrogativo i diversi approcci teorici suggeriscono risposte differenti.

Gli studiosi che si sono richiamati all'orientamento piagetiano considerano le conoscenze economiche e politiche tipiche di una certa età come il riflesso delle abilità generali che caratterizzano lo stadio corrispondente. Ad esempio, secondo Connell l'idea di ruolo politico che compare sui 7/8 anni deriva dalla capacità di unire (o, in termini logici, moltiplicare) due attributi, quello di essere importanti e quello di avere un ruolo di comando. Si tratta di una delle capacità che caratterizzano lo stadio delle operazioni concrete, che emerge appunto verso i 7/8 anni. Il collegamento di più ruoli politici in un'elementare gerarchia di comando richiede delle operazioni di ordinamento (ovvero, in termini piagetiani, di seriazione additiva). Queste sono operazioni che i bambini sanno effettuare già a 7/8 anni su materiali concreti, cioè visibili e manipolabili, come ad esempio delle asticelle di diversa lunghezza che vengono presentate sparpagliate sul tavolo con la richiesta di disporle dalla più piccola alla più grande (Piaget e Szemiska, 1941). Quando un compito di ordinamento riguarda qualcosa che deve essere rappresentato mentalmente (come le diverse cariche politiche) anziché un materiale concreto, bisogna invece aspettare gli inizi dello stadio successivo, cioè quello operatorio formale. È per questo, secondo Connell, che l'idea di ordinamento politico non compare prima dei 10/11 anni.

Mentre i sostenitori dell'approccio piagetiano concentrano l'attenzione sulle operazioni logiche sottostanti le diverse nozioni, quelli dell'approccio dominio-specifico mettono in primo piano le nozioni presenti nelle diverse età e le loro reciproche relazioni. Essi inoltre si aspettano che diversi domini di conoscenza si sviluppino con velocità e ritmi molto diversi, a seconda dell'interesse che una persona (sia essa un bambino o un adulto) ha per un certo argomento, delle opportunità che le vengono offerte di acquisire informazioni, e del supporto sociale che essa riceve nella costruzione della conoscenza.

Dai due approcci si ricavano perciò indicazioni diverse per l'intervento educativo. Quello piagetiano suggerisce di adeguare l'insegnamento alle abilità cognitive dei bambini, presentando nei diversi livelli scolari dei contenuti la cui complessità sia in sintonia con gli stadi in cui si trovano i loro allievi. Esso inoltre caldeggia il coinvolgimento attivo degli studenti e l'uso di modalità di insegnamento che basate sulla sperimentazione e la scoperta personale (Boscolo, 1997).

L'approccio dominio-specifico induce invece a ritenere che a ogni età un intervento educativo accuratamente progettato possa produrre negli allievi delle concezioni molto più complesse e corrette di quelle che essi riescono a elaborare da soli. Secondo questo punto di vista, a determinare o meno il successo dell'intervento non è la sua corrispondenza con lo stadio piagetiano in cui si trovano i bambini, quanto il fatto che essi possiedano le teorie cornice e quelle specifiche e le abilità necessarie

per capire le informazioni trasmesse (Vosniadou, 1991). L'intervento deve perciò essere progettato tenendo conto della letteratura sulle concezioni e abilità tipiche di una certa età, e la loro effettiva presenza nei bambini a cui è rivolto l'intervento va poi verificata al momento della realizzazione. La durata dell'intervento sarà tanto più lunga quanto più il punto di arrivo e quello di partenza sono lontani, perché nel secondo caso bisognerà prevedere un maggior numero passi, in ciascuno dei quali si dovranno costruire le nozioni ed esercitare le abilità richieste per effettuare quelli successivi. Lo stesso risultato può dunque essere acquisito a livelli scolari diversi, ma con interventi di diversa durata: quanto più grandi sono gli allievi, tanto più breve sarà l'intervento, perché essi saranno già in possesso di diverse nozioni e abilità necessarie al raggiungimento dell'obiettivo.

#### ***4.2. Ricerche sull'insegnamento di nozioni economiche e politiche***

La relazione tra abilità e conoscenze presenti nei bambini e successo dell'insegnamento è stata dimostrata in due ricerche dedicate al profitto del negoziante (Berti, Bombi e De Beni, 1986). La prima è stata realizzata con bambini di III convinti che i negozianti vendessero a prezzo uguale o addirittura inferiore a quello pagato. Sono state messe a confronto due modalità d'intervento, una basata sulla scoperta da parte dei bambini e l'altra, "tutoriale", basata sulla trasmissione dell'informazione da parte di un adulto. In entrambe i casi l'intervento veniva realizzato in un contesto di gioco e di partecipazione attiva, in cui due sperimentatrici impersonavano un negoziante e il suo rifornitore, e i bambini fingevano di essere i clienti.

Nell'addestramento basato sulla scoperta, il negoziante acquistava dal rifornitore 10 fazzoletti a 1000 lire l'uno, ne fissava il prezzo al minuto seguendo i suggerimenti del bambino (che diceva di lasciarlo uguale o diminuirlo rispetto a quello pagato) e quindi li vendeva al bambino, che effettuava più acquisti, fingendo di essere volta a volta un acquirente diverso, finché i fazzoletti non erano finiti. A questo punto il negoziante contava l'incasso e lo ripartiva in due mucchietti, uno destinato all'acquisto di altri fazzoletti da rivendere, l'altro alle spese personali. Il gioco quindi riprendeva, finché i bambini non si rendevano conto che il negoziante in questo modo finiva col restare senza soldi. Il bambino o la bambina veniva invitato a dare dei suggerimenti per evitare questo risultato, e anche questi venivano messi in atto. Se dopo una serie di prove il bambino non suggeriva di aumentare il prezzo, questa soluzione veniva proposta e realizzata dal negoziante. Nell'intervento tutoriale, era il negoziante a fissare il prezzo fin dall'inizio, spiegando le ragioni per cui lo aumentava rispetto a quello pagato all'ingrosso.

Entrambi gli interventi hanno conseguito un moderato successo, senza differenze tra le due condizioni sperimentali. Un'analisi delle risposte dei bambini nella condizione basata sulla scoperta ha messo in evidenza che a progredire erano stati quelli che si erano resi conto da soli che vendendo a prezzo uguale o inferiore il negoziante realizzava un incasso uguale o inferiore alle spese. Il fatto che i bambini avessero scoperto da sé la soluzione di aumentare il prezzo, o che avesse dovuto suggerirla la sperimentatrice, non aveva invece alcun effetto.

In una successiva ricerca sullo stesso tema, l'informazione che i prezzi al minuto sono superiori a quelli all'ingrosso è stata presentata a un'intera classe terza con una lezione di

un'ora circa, condotta con modalità analoghe a quelle dell'intervento tutoriale della ricerca precedente ma anche con alcune differenze: il ruolo di cliente questa volta era impersonato a turno da tutti i bambini e alla fine del gioco si è condotta una discussione generale sull'argomento, nella quale i partecipanti hanno potuto esprimere eventuali dubbi e ricevere ulteriori spiegazioni (Berti, 1992). Inoltre prima dell'intervento tutti i bambini sono stati sottoposti a un compito in cui si valutava la loro capacità di confrontare spese e ricavi. Tale capacità è risultata anche in questa ricerca un prerequisito per l'apprendimento: solo tra i bambini che la possedevano si è osservato un progresso consistente.

La possibilità di condurre i bambini di età diverse a uno stesso punto di arrivo mediante interventi di diversa durata è stata documentata da alcune ricerche sul funzionamento della banca. Una lezione di un paio di ore è stata sufficiente per insegnare a dei bambini di V elementare i punti essenziali del funzionamento della banca. Prima dell'intervento, la maggioranza di essi ignorava l'esistenza degli interessi su depositi e prestiti, e molti erano convinti che i risparmi venissero tenuti in contenitori separati e non li collegavano con l'erogazione di prestiti. Dopo l'intervento, la maggior parte dei bambini ha rivisto le idee errate e colmato le lacune, raggiungendo un traguardo dal quale, come abbiamo prima, molti ragazzi di 16/17 anni sono ancora lontani (Aquino, Berti e Consolati, 1996). Per raggiungere un risultato simile con bambini di III elementare è invece stato necessario un curriculum della durata di circa 20 ore, distribuite su un periodo di due mesi (Berti e Monaci, 1998). Questo curriculum a dire il vero comprendeva anche diversi argomenti non previsti nell'intervento precedente, come gli assegni, il bancomat, diverse forme di deposito (libretto di risparmi e conto corrente), ma non è questa l'unica ragione della sua lunga durata. Per far comprendere ai bambini di III la nozione di interesse e i rapporti quantitativi tra gli interessi sui depositi e quelli sui prestiti sono state necessarie diverse ore di esercizi aritmetici, perché le loro abilità in questo campo erano molto inferiori a quelle presenti nei ragazzi di V.

In ambito politico, un curriculum sulle nozioni di legge, stato, le principali cariche politiche del nostro paese, il funzionamento della scuola e la funzione dei giudici, è stato realizzato con successo in una terza elementare (Berti e Andriolo, 2000). Prima dell'intervento, la maggior parte dei bambini era priva di qualsiasi nozione (corretta o scorretta) sulle cariche politiche e non distingueva tra dipendenti pubblici e privati. Essi credevano che insegnanti e poliziotti lavorassero per conto proprio o tutt'al più per un direttore o un capo. Dopo l'intervento, i bambini sapevano che lo stato è un territorio in cui sono in vigore certe leggi, decise da un parlamento e realizzate dal governo, e che insegnanti, poliziotti e giudici sono dipendenti pubblici pagati con i soldi delle tasse. Queste conoscenze erano presenti anche 10 mesi dopo la fine del curriculum. I bambini avevano dunque stabilmente acquisito a 8/9 anni delle conoscenze pari o superiori a quelle che in altre ricerche erano state trovate in bambini di 13/14 anni (Tallandini e Valentini, 1995; Berti e Ugolini, 1998).

### ***4.3. Ricerche psicologiche e programmazione scolastica***

I risultati delle ricerche appena descritte indicano che si possono insegnare con successo nozioni più avanzate di quelle che i bambini riescono a elaborare da soli, se si cerca di calibrare le informazioni trasmesse alle concezioni che essi possiedono e si



costruisce un percorso in cui in ciascun passo si pongono le basi di quelli successivi. Purtroppo però questo avviene di rado nell'insegnamento degli studi sociali e delle altre materie (come storia e geografia) ad essi collegati.

Per quanto riguarda l'ambito economico, i programmi per la scuola elementare attualmente in vigore (DPR n. 104 del 12/02/1985) formulano degli obiettivi alquanto generici, come ad esempio quello di "avviare all'acquisizione di strumenti per la comprensione del sistema economico e della organizzazione politica e sociale". Ciò che viene effettivamente insegnato finisce così col dipendere in larga misura dai contenuti dei libri di testo. L'analisi di una decina di sussidiari di III, IV e V elementare (per un totale di 30 volumi) ha messo in evidenza che tutti, ad eccezione di uno, davano per scontate nei bambini molte più conoscenze di quelle che essi (e talora anche diversi adulti) possiedono. Ad esempio, venivano introdotte delle nozioni superordinate (come industria, commercio, servizi) senza preoccuparsi di spiegare quelle più basilari che in esse sono incluse, come ad esempio la compravendita, i diversi tipi di lavoro autonomo e dipendente, il funzionamento di una banca (Berti e Ferruta, 1999).

C'è una grande discrepanza anche che tra le conoscenze politiche presupposte dai libri di testo e quelle effettivamente possedute dai piccoli lettori. Basti pensare che con lo studio della storia antica i bambini di III si imbattono in regni, imperi, città-stato, e in uno stuolo di cariche politiche (faraone, re, imperatore magistrato, pretore, senatore, console, ecc.) senza ancora sapere (come abbiamo visto) cos'è uno stato e senza che nulla venga spiegato al riguardo, perché questo argomento di solito è affrontato in V. Ciò non succede solo in Italia. Anche i testi di Studi sociali adottati negli Stati Uniti danno per scontate nei bambini molte conoscenze politiche che essi non possiedono affatto (Beck, McKeown e Gromoll, 1989) e questo dà origine a diversi fraintendimenti (Beck e Mc Keown, 1994).

Se le cose stanno così, ci si può aspettare che a tutti i livelli scolastici le conoscenze economiche e politiche potrebbero essere molto più avanzate di quelle finora documentate dalle ricerche, se programmi scolastici, libri di testo e materiali didattici fossero più in sintonia con le concezioni presenti nei bambini e, più in generale, tenessero in maggiore conto i risultati delle ricerche psicologiche. Molti suggerimenti per innovazioni in tale direzione possono essere ricavati dalle indagini che abbiamo passato in rassegna (si veda ad esempio il curriculum di economia per le elementari ideato da Ajello e Bombi, 1987), ma esse non sono sufficienti a rispondere a tutti gli interrogativi.

Ad esempio, abbiamo visto prima che gli aspetti principali del funzionamento della banca sono stati insegnati con successo sia in III che in V elementare, ma che nel primo caso si è richiesto un tempo molto più lungo, parte del quale è stato dedicato a esercizi aritmetici. Questi dati inducono a chiedersi se e in quali casi ha senso investire molto tempo per insegnare a un certo punto del percorso scolastico delle nozioni che potranno essere introdotte con maggior facilità qualche anno dopo. Per rispondere a questa domanda, occorre valutare attentamente caso per caso sia i costi che i benefici di entrambe le alternative, e per poterlo fare con cognizione di causa sono necessarie molte più ricerche di quelle finora realizzate.

Nel caso della banca, ad esempio, si potrebbe rispondere che insegnando il suo funzionamento in III elementare si è costruito un contesto significativo per degli esercizi di aritmetica che comunque i bambini avrebbero dovuto svolgere; inoltre una

migliore comprensione di una istituzione economica potrebbe avere delle ricadute sulla comprensione di altre, diminuendo la quantità di tempo richiesto per apprendere come esse funzionano.

Un altro caso è quello del valore del denaro e il suo uso nella compravendita. Si tratta di nozioni necessarie alla comprensione di qualsiasi scambio economico, e la cui padronanza costituisce perciò un prerequisito per poter sviluppare un curricolo, per quanto elementare, di economia. È possibile, e a quale prezzo, introdurle già in I elementare? In una ricerca realizzata in questa classe queste nozioni sono state insegnate con successo (Carbone, 2000), ma hanno richiesto una quantità di tempo considerevole (13 ore distribuite su due mesi). Bisogna però considerare che l'intervento è stato realizzato prima dell'introduzione dell'Euro, che dovrebbe rendere le cose molto più facili, poiché coinvolge delle quantità numeriche molto inferiori a quelle delle lire. Nella ricerca in questione, prima di passare alla lira si era dovuta usare una moneta inventata con i bambini, i cui valori andavano da 1 a 10.

In entrambi gli esempi che abbiamo riportato, il dilemma deriva dall'intreccio tra economia e aritmetica e può essere così formulato: quando una nozione economica richiede la padronanza di certe abilità aritmetiche, è meglio introdurla solo dopo che queste sono già state insegnate, oppure è il caso di collegare Studi sociali e Aritmetica, utilizzando i primi come un contesto in cui esercitare e rendere più significativa la seconda? Per rispondere a questa domanda è necessario effettuare delle sperimentazioni in classi diverse, per valutare quanto efficacemente le nozioni economiche possono essere insegnate, e con quali ricadute sulla comprensione di altre nozioni (economiche, storiche, geografiche, aritmetiche).

Nel caso delle nozioni politiche si pone invece un problema diverso, perché esse sono collegate non con l'aritmetica ma con la storia, che fin dalla III elementare offre ai bambini l'occasione di sentir parlare di vari tipi di istituzioni politiche del passato. La mancanza di nozioni politiche in questo caso si traduce in numerosi fraintendimenti, come è stato documentato dalle ricerche realizzate con bambini italiani (Berti 1994) e americani (Beck e Mc Keown 1994). La soluzione potrebbe essere quella di far precedere l'insegnamento della storia da quello degli studi sociali, in modo che la conoscenza (per quanto elementare) delle istituzioni economiche e politiche del nostro paese possa facilitare, attraverso una serie di confronti, la comprensione di quelle del passato. È proprio in questa prospettiva che è stato sperimentato in III elementare il curricolo sul concetto di stato a cui si è prima accennato, e i risultati incoraggiano a proseguire in questa direzione.

Alla crescita della comprensione di temi economici e politici contribuisce non solo l'istruzione scolastica, ma anche la partecipazione (che avviene soprattutto nell'adolescenza e nell'età adulta) ad attività sociali e politiche che offrono l'occasione di prendere coscienza di diversi problemi e interrogarsi sulle loro cause e le possibili soluzioni, e anche di essere introdotti alle ideologie in cui si riconoscono le organizzazioni che propongono tali attività. L'analisi delle discussioni di gruppo e gli elaborati scritti di un gruppo di giovani che avevano prestato servizio in una mensa per senzatetto ha messo in evidenza che questa esperienza aveva stimolato la riflessione su diversi temi: le cause della povertà e le responsabilità del governo nel prevenirla e fronteggiarla; i fondi pubblici; l'organizzazione del governo e il modo in cui prende delle decisioni; in che modo e con quali limiti un individuo può impegnarsi personalmente per il cambia-

mento sociale (Yates e Youniss, 1998). Come abbiamo visto in un precedente paragrafo, su temi così complessi la riflessione personale è però insufficiente a dare delle risposte. Si può ipotizzare che il modo più efficace di promuovere la conoscenza economica e politica sia quello di sollecitare il coinvolgimento personale nei problemi sociali in modi appropriati ai i livelli scolari a cui appartengono i discenti (nella ricerca sopra citata, la partecipazione ad attività di volontariato era un requisito per poter accedere ad un corso tenuto presso una scuola privata), e al tempo stesso offrire informazioni chiare, corrette e ben organizzate riguardo ai problemi su cui gli studenti si interrogano grazie allo stimolo di questa partecipazione.

## Riferimenti bibliografici

- Adelson, J. & O'Neil, R. (1966). Growth of political ideas in adolescence: the sense of community. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 295-306.
- Adelson, J., Green, B., & O'Neil, R. (1969). Growth of the idea of law in adolescence. *Developmental Psychology*, 1, 327-332.
- Agazzi, A. e Berti, A.E. (1995). La comprensione del concetto di democrazia in studenti di V elementare, III media, I anno di Università. *Scuola e Città*, 45 (7), 290-301.
- Ajello, A.M. e Bombi, A.S. 1987. *Studi sociali e conoscenze economiche. Un curriculum di economia per la scuola elementare*. Firenze: La Nuova Italia.
- Allen, G. A. (1994). The growth of children's political knowledge during an election year. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 356-377.
- Amadeo, J., Torney-Purta, J. Lehmann, R., Husfeldt, V. e Nikolova, R. (2002). *Civic Knowledge and Engagement: An IEA Study of Upper Secondary Students in Sixteen Countries* Amsterdam: IEA.
- Apple, M.W. & King, N. 1990. Economics and control in everyday school life; In M.W. Apple (a cura di), *Ideology and curriculum*. New York: Routledge.
- Aquino, C. Berti, A.E. e Consolati, G. (1996) La ristrutturazione della conoscenza in un sottodominio economico: la banca. *Giornale Italiano di Psicologia*, 23 (3), 63-85.
- Beck, I.L. e McKeown, M.G. (1994). Cognitive construction of knowledge. *Educational Psychologist*, 33 (2/3), 109-128.
- Beck, I.L., McKeown e Gromoll, E. (1989). Learning from social study text. *Cognition and Instruction*, 6, 99-158.
- Berti, A.E. (1992). The acquisition of the concept of shop profit by 3rd grade children. *Contemporary Educational Psychology*, 17, 293-299.
- Berti, A.E. (1994). Children's understanding of the concept of the state. In M. Carretero and J. F. Voss (Eds.), *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Studies*. (pp. 49-75). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Berti, A.E. e Andriolo, A. (2001). Third graders understanding of core political concepts (law, nation-state, government) before and after teaching. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 127 (4), 346-377.
- Berti, A.E. e Benesso, M. (1998). The concept of nation-state in Italian elementary school children: spontaneous concepts and effects of teaching. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 120 (2), 121-143.
- Berti, A.E. e Bombi, A.S. (1981). *Il mondo economico nel bambino*. Firenze: La Nuova Italia;
- Berti, A.E, Bombi, A.S. e De Beni, R. (1986). Acquiring economic notions: Profit. *International Journal of Behavioral Development*, 9, 15-29.
- Berti, A.E. e Calogero, M. (1994). La comprensione di processi politici in bambini dagli 8 ai 14 anni: unione e disgregazione di stati. *Scuola e Città*, 45, 1, 19-28.
- Berti, A.E. e De Beni, R. (1988). Prerequisites for the concept of shop profit: Logic and memory. *British Journal of Developmental Psychology*, 6, 361-368.
- Berti, A.E. e Ferruta A. (1999). Il sistema economico: le concezioni dei bambini e le nozioni proposte dai programmi per la scuola elementare e dai sussidiari. *Scuola e Città*, 50 (7), 276-287.
- Berti, A.E., Guarnaccia, V. e Lattuada, R. (1997). Lo sviluppo della nozione di norma giuridica. (The development of the concept of law) *Scuola e Città*, 48 (12), 532-545.
- Berti, A.E., Mancaruso, A. e Zanon L. (1998). Lo sviluppo della conoscenza del sistema giudiziario. *Scuola e Città*, 49 (1), 3-18.
- Berti, A.E. & Migliore, D. (1994). La formazione del dominio politico nei bambini. *Orientamenti Pedagogici*, 41, 379-396.
- Berti, A.E. e Monaci, M.G. (1998). Third graders' acquisition of knowledge of banking: restructuring or accretion? *British Journal of Educational Psychology*, 68, 357-371.
- Berti, A.E. e Ugolini, E. (1998). Developing knowledge of the judicial system: a domain-specific approach. *Journal of Genetic Psychology*, 159 (2), 221-236.
- Berti, A.E. e Vanni, E. (2000) Italian children's understanding of war: a domain-specific approach. *Social Development*, 9 (47), 478-496.

- Boscolo, P. (1997). *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*. Torino: UTET libreria.
- Bowes, J.M. e Goodnow, J.J. (1996). Work for home, school, or labor force: the nature and sources of changes in understanding. *Psychological Bulletin*, 119, 300-321.
- Brophy e Alleman (2002). Primary-grade student's knowledge and thinking about government as a cultural universal. Unpublished manuscript.
- Buchanan-Barrow, E. (1998). Adelson revisited: Children's understanding of community. Poster presented at the XV Biennial ISSDB meeting, Berne, Switzerland, July 1998.
- Camaioni, L. (a cura di) 2003. *La teoria della mente. Origini, sviluppo e patologia*. Bari: Laterza.
- Carbone, F. (2000). La comprensione del denaro e il suo valore in bambini di I elementare prima e dopo l'insegnamento. Università di Padova. Tesi di laurea non pubblicata.
- Carey, S. (1985). *Conceptual change in childhood*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Carbone, F. (2000). Conoscenze del denaro in bambini di I elementare: concezioni spontanee ed effetti di un curriculum. Università di Padova. Tesi di laurea non pubblicata.
- Claar, A. (1987). The development of economic understanding in adolescence: The concept of money. Relazione presentata alla IV Conferenza Internazionale su «Event perception and Action», Trieste, 24-28 agosto 1987.
- Connell, R.W. (1971). *The child's construction of politics*. Carlton, Victoria: Melbourne University Press.
- Corona, J. (1999). La formación de nociones políticas en niños tepoztecos. Paper presented to Second Meeting of Alpha Network. Queretaro (Messico) June 7 1999.
- Danziger, K. (1958). Children's earliest conceptions of economic relationships (Australia). *Journal of Genetic Psychology*, 91, 231-240.
- Delval, J. (1994). Stages in the child's construction of social knowledge. In M. Carretero, & J.F. Voss, (A cura di) *Cognitive and instructional processes in history and the social studies*. Hillsdale, NJ. Erlbaum
- Dunn, J. (1988). *The beginning of social understanding*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Easton, D. e Hess, R.D. (1961), R. Youth and the political system in S.M. Lipset & L. Lowenthal (A cura di) *Culture and Social Character: the Work of David Riesman Reviewed*. Glencoe, Ill.: Free Press, pp. 336-51.
- Easton, D. e Hess, R.D. (1962), The child's political world. *Midwest Journal of Political Science*, 6, 229-46.
- Emler, N. e Dickinson J. (1985). Children's representation of economic inequalities: The effect of social Class. *British Journal of Developmental Psychology*, 3, 191-198.
- Emler, N. e Frazer, E. (1999). Politics: the educational effect. *Oxford Review of Education*, 25, 251-273.
- Emler, N., Ohana, J. e Moscovici, S. (1987). Children's beliefs about institutional roles: a cross-national study of representations of the teacher's role. *British Journal of Educational Psychology*, 57, 26-37.
- Furnham, A. e Gunter, B. (1983). Political knowledge and awareness in adolescence. *Journal of Adolescence*, 6, 373-385.
- Furnham, A. e Gunter, B. (1987). Young people's political knowledge. *Educational Studies*, 13 (1), 91-104.
- Furnham, A. e Clear, A. (1988). School children's conceptions of economics: prices, wages, investments, and strikes. *Journal of Economic Psychology*, 9, 467-79.
- Furth, H.G. (1980). *The world of grown-ups*. New York: Elsevier.
- Gallatin, J. (1980). Political thinking in adolescence. In J. Adelson (a cura di.), *Handbook of adolescent psychology*. New York: Wiley.
- Greestein, F.I. (1969). *Child and Politics (revised edition)*. New Haven, Yale University Press.
- Harris, P.L. (1989). *Children and emotion. The development of psychological understanding*. Oxford: Basic Blackwell; trad. it. *Il bambino e le emozioni*. Milano: Cortina 1991.
- Hakvoort, I. e Oppenheimer, L. (1998). Understanding peace and war: a review of developmental psychology research. *Developmental Review*, 18, 353-389.
- Helwig, C.C. (1997). The role of agent and social context in judgements of freedom of speech and religion. *Child Development*, 68, 484-495.

- Hess, R.D. e Torney, J.V. (1967). *The Development of Political Attitudes in Children*. Chicago: Aldine.
- Husfeldt, V. e Nikolova, R. (2002). Students' concepts of democracy. Paper presented at the Annual Meeting of the European Educational Research Association, Lisbon September 2002.
- Hyman, H.H. e Sheatsley, P.B. (1947). Some reasons why information campaigns fail. *Public Opinion Quarterly*, 11, 412-423.
- Inhelder, B. e Piaget, J. (1955). *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*. Paris, PUF, trad; it, *Dalla logica del fanciullo alla logica dell'adolescente*, Firenze: Giunti-Barbera 1971.
- Jackson, R. (1972). The development of political concepts in young children. *Educational Research* 14, 51-55.
- Jahoda, G. (1979). The construction of economic reality by some Glaswegian children. *European Journal of Social Psychology*, 9, 115-127
- Jahoda, G. (1981). The development of thinking about economic institution: the bank. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 1, 55-73.
- Jahoda, G. e Woerdenbagch, A. (1982). The development of ideas about an economic institution: A cross-national replication. *British Journal of Social Psychology*, 21, 337-338.
- Kalish, C. (1998). Reasons and causes: Children's understanding of conformity to social rules and physical laws. *Child Development*, 69 (3), 706-720.
- Kramper, G. (2000). Transition of adolescent political action orientations of voting behavior in early adulthood in view of a social-cognitive action theory model of personality. *Political Psychology*, 21, 277-297.
- Laupa, M. e Turiel, E. (1993). Authority reasoning and social context. *Journal of Educational Psychology*, 85, 191-197.
- Laupa, M. (1995). Children's reasoning about authority in home and school contexts. *Social Development*, 4 (1), 1-16.
- Leekam, S. (1993). Children's understanding of the mind. In M. Bennett (ed.) *The Child as Psychologist. An Introduction to the Development of Social Cognition*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Luisse, B. (2000). La comprensione dell'Eurdo in bambini e ragazzi dai 6 ai 13 anni. (The understanding of the Euro in children from 6 to 13 years of age). Unpublished dissertation.
- Ministero della Pubblica Istruzione. (1985). Programmi didattici per la scuola primaria; DPR 12/02/1985, n. 104.
- Moore, S.W., Lare, J. e Wagner, K.A. (1985). *The Child's Political World. A Longitudinal Perspective*. New York: Praeger.
- Moscovici, S. (1981). On social representations. In J.P. Forgas (a cura di), *Social cognition: perspectives on everyday understanding*. London: Academic Press.
- Niemi, R.G. e Junn, J. (1998). *Civic Education: What Makes Students Learn*. New Haven: Yale University Press.
- Nucci, L. e Weber, E.K. (1995). Social interactions in the home and the development of young children's conceptions of the personal. *Child Development*, 66, 1438-1452.
- Nucci, L. (1981). Conceptions of personal issues: a domain distinct from moral or societal concepts. *Child Development*, 52, 114-121.
- Nucci, L. (2001). *Education in the moral domain*. New York: Cambridge University Press; trad it. *Educare il pensiero morale*. Trento: Erickson.
- Piaget, J. (1924). *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Neuchatel: Delâchaux et Niestlé, trad. it. *Giudizio e ragionamento nel bambino*, Firenze: La Nuova Italia 1958.
- Piaget, J. (1926). *La représentation du monde chez l'enfant*, Neuchatel: Delâchaux et Niestlé; trad.it; *La rappresentazione del mondo nel fanciullo*, Torino, Boringhieri 1966.
- Piaget, J. (1932). *Le jugement morale chez l'enfant*. Paris: PUF; trad. it. *Il giudizio morale nel fanciullo*, Firenze: Giunti 1972.
- Piaget, J. e Szemiska, A. (1947). *La génèse du nombre chez l'enfant*. Neuchatel: Delâchaux et Niestlé, trad. it. *La genesi del numero nel bambino*, Firenze: La Nuova Italia.
- Piaget, J. and Weil A.M. (1951). Le développement, chez l'enfant, de l'idée de patrie et des relation avec l'etranger. *Bulletin International des Sciences Sociales*. Paris, UNESCO, 605-621.

- Raaijmakers, Q.A.W., Verbogt, T.F.M.A. e Völlebergh, W.A.M. (1998). Moral reasoning and political beliefs of Dutch Adolescents and young adults. *Journal of Social Issues*, 45, 531-546.
- Rheingold, H.L. (1982). Little children participation in the work of adults, a nascent prosocial behavior. *Child Development*, 53, 114-125.
- Siegel, R.S. e Hoskin, M. (1981). *The Political Involvement of Adolescents*. New Brunswick, N.J.: Rutgers University Press.
- Sartori, G. (1994). *La democrazia. Cosa è*. Milano: Rizzoli, 1994.
- Smetana, J. (1993). Understanding of social rules. In M. Bennett (a cura di) *The Child as Psychologist. An Introduction to the Development of Social Cognition*. London: Harvester Wheatsheaf, 111-141.
- Stacey, B. (1978). *Political Socialization in Western Society*. London: Edward Arnold.
- Stradling, R. (1977). *The Political Awareness of the School Leaver*. London: Hansard Society.
- Strauss, A. (1952), The development and transformation of monetary meaning in children. *American Sociological Review*, 17, 275-86.
- Tallandini, M.A. e Valentini, P. (1995). *La scuola è una grande casa*. Milano: Raffaello Cortina.
- Tapp, J. e Kohlberg, L. (1977). Developing senses of law and legal justice. In J. Tapp e F. Levine (a cura di), *Law, Justice, and the Individual in Society*. New York: Holt.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. e Schulz, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Amsterdam: IEA.
- Turiel, E. (1983). *The Development of Social Knowledge: Morality and Convention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vosniadou, S. (1991). Designing curricula for conceptual restructuring: Lesson from the study of knowledge acquisition in astronomy. *Journal of Curriculum Studies*, 23, 219-237.
- Wellman (1990). *The Child's Theory of Mind*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Wellman, H.M, e Gelman, S. (1998). Knowledge acquisition in foundational domains. In D. Kuhn, and R. S. Siegler, (a cura di) *Handbook of Child Psychology, Vol. 2. Cognition, Perception, and Language (5° edizione)*, pp 523-574. New York: Wiley.
- Yates, M. e Youniss, J. (1998). Community service and political identity development in adolescence. *Journal of Social Issues*, 5, 495-512.