

Anna Emilia Berti · Anna Silvia Bombi

Corso di psicologia dello sviluppo

Dalla nascita all'adolescenza

Terza edizione 2013

I lettori che desiderano informarsi
sui libri e sull'insieme delle attività della
Società editrice il Mulino
possono consultare il sito Internet:

www.mulino.it

il Mulino

- Lo sviluppo delle operazioni di seriazione additiva: descrivere il compito usato da Piaget, mettendo in evidenza quali operazioni mentali i bambini devono effettuare per risolverlo.
- Spiegare in cosa consistono le operazioni di seriazione moltiplicativa e descrivere dei compiti attraverso cui Piaget ne ha studiato lo sviluppo.
- Spiegare in che senso, secondo Piaget, i bambini in età prescolare hanno un pensiero irreversibile.
- Descrivere un compito di conservazione della quantità e spiegare perché, secondo Piaget, i bambini in età prescolare non riescono a rispondere correttamente.
- Su quali dati Piaget si basa per affermare che nei bambini in età prescolare c'è una confusione tra mondo interno e mondo esterno?
- Spiegare e illustrare con alcuni esempi in cosa consistono animismo e artificialismo.
- Spiegare in cosa consistono, secondo Piaget, le spiegazioni precausali e presentarne alcuni esempi.
- Spiegare da cosa derivano, secondo Piaget, animismo, artificialismo e le altre caratteristiche del pensiero dei bambini in età prescolare.
- Definire i concetti di competenza e prestazione, e spiegare perché alcuni autori ritengono che Piaget non abbia tenuto conto delle differenze tra le due.
- Dare una definizione di teoria, e illustrare con degli esempi perché anche le conoscenze dei bambini sulla vita mentale possono essere considerate una teoria.
- Presentare il punto di vista di Susan Carey sullo sviluppo cognitivo.
- Descrivere lo sviluppo della teoria della mente.
- Descrivere le differenze tra *scripts*, generalizzazioni empiriche, moduli e teorie.
- Le conoscenze biologiche dei bambini in età prescolare.
- Le conoscenze biologiche dei bambini in età scolare.
- Descrivere lo sviluppo della biologia ingenua, mettendo in evidenza il contributo dato da conoscenze dominio-specifiche e processi generali per dominio.
- Quali sono le conoscenze che i bambini possono acquisire soltanto tramite le informazioni ricevute dalle altre persone?
- In cosa consiste la fiducia epistemica, e perché essa è una caratteristica importante della nostra specie?
- Quali criteri adottano i bambini per giudicare quali persone sono fonti di informazioni affidabili?
- Descrivere lo sviluppo delle concezioni sulla morte.

Capitolo settimo

Lo sviluppo del Sé, delle emozioni e della moralità

L'emergere della funzione simbolica è fondamentale anche per la sfera affettiva. Verso la fine del secondo anno di vita, in seguito all'emergere del concetto di sé, si assiste alla comparsa delle emozioni autocoscienti esposte: imbarazzo, simpatia, invidia e gelosia, che presuppongono solo la capacità di dirigere su di sé la propria attenzione, o la consapevolezza di essere osservati da altri. L'acquisizione di regole e standard di condotta apre poi la strada alle emozioni autocoscienti valutative: orgoglio, senso di colpa, vergogna. La simpatia e il senso di colpa sono i più importanti sentimenti morali, perché inducono ad avere a cuore quello che succede alle altre persone e trattengono dal danneggiarle. Nello sviluppo morale si intrecciano, come vedremo, comprensione delle regole, capacità di controllare il proprio comportamento agendo in conformità ad esse, e forme sempre più avanzate di empatia.

1. Lo sviluppo del Sé

1.1. Il concetto di sé

Verso i 2 anni e mezzo nella maggior parte dei casi i bambini non solo si riferiscono a se stessi con i pronomi *io*, *me*, *mio*, ma parlano anche del proprio aspetto fisico, dei propri possessi, dei risultati delle proprie azioni e di caratteristiche generali come l'essere buono, cattivo o bello [Stipek, Gralinski e Kopp 1990]. Questo indica che essi possiedono un concetto di sé che non si limita alla consapevolezza del proprio aspetto, ma comprende anche attività, preferenze, capacità.

I ricercatori che hanno esaminato il concetto di sé nei bambini fra i 3 e i 6 anni chiedendo loro di descriversi, hanno rilevato che in questa fascia di età le descrizioni sono formulate soprattutto mediante termini che anche un osservatore esterno potrebbe usare. I bambini infatti si limitano a parlare di età, caratteristiche fisiche, possessi (oggetti materiali, ma anche persone come fratelli, genitori, amici), e di cosa loro piace o che cosa sanno fare. Preferenze e abilità sono espresse in termini molto concreti, attraverso l'elenco di una serie di attività (ad esempio, «So disegnare una casa», «Gioco col pallone»). Difficilmente compaiono in queste descrizioni delle caratteristiche negative, e quelle positive a volte sono esagerate e poco realistiche. Ad esempio, un bambino potrebbe affermare «So contare fino a cento» e passare subito a dimostrarlo dicendo «Uno, due, tre, cinque, venti...». Queste caratteristiche della rappresentazione di sé permangono sostanzialmente invariate durante tutta la prima fanciullezza [Harter 1999].

La visione di sé irrealisticamente positiva presente in età prescolare è stata spiegata in modi diversi (ma non necessariamente incompatibili). Secondo gli studiosi che si richiamano alle teorie di Freud e Piaget, essa riflette un limite cognitivo più generale della prima fanciullezza, ovvero una scarsa capacità di differenziare i desideri dalla realtà [Berti e Bombi 2005, cap. 2, par. 1.5]. Per gli psicologi evoluzionisti [Bjorklund e Green 1992], essa invece fa parte di un **ottimismo protettivo** proprio di questa età, che aiuta i bambini ad affrontare i compiti dello sviluppo e a non arrendersi di fronte agli ostacoli e agli insuccessi a cui vanno incontro inevitabilmente nel cercare di acquisire la miriade di abilità (ad esempio, allacciarsi le scarpe, andare in bicicletta, colorare un disegno senza uscire dal contorno) che vengono loro richieste. A sostegno di questa ipotesi, una ricerca ha mostrato che i bambini di 5 e 6 anni sono molto più inclini di quelli di 7 e 9 e degli adulti a pensare che le caratteristiche fisiche e psicologiche negative di una persona (ad esempio, essere bassa, molto aggressiva, paurosa, incapace di concentrarsi) migliorino nettamente col trascorrere degli anni, mentre quelle positive rimangono stabili [Lockhart, Chang e Story 2002].

Affine a questa è la tesi secondo cui la strategia di valutare una propria prestazione confrontandola con una passata (**confronto temporale**; vedi cap. 4, par. 4) compare già nella prima fanciullezza e, consentendo ai bambini di apprezzare i propri progressi, costituisce un rinforzo e un incentivo all'impegno. Più tardivo sarebbe invece il ricorso alla strategia del **confronto sociale**, più idonea a evidenziare ai bambini i limiti delle loro prestazioni attraverso il confronto con quelle degli altri [Stipek e MacIver 1989]. Una ricerca mostra però che, quando è coinvolto un solo termine di paragone (una propria prestazione passata o quella presente di un altro bambino), è il confronto sociale ad essere più facile, perché richiede di paragonare due risultati percepibili, mentre per il confronto temporale è necessario rappresentare mentalmente un proprio risultato passato [Butler 1998]. I bambini in età prescolare sono dunque in grado di effettuare dei confronti sociali; se non lo fanno, forse è perché quando guardano i coetanei è per imparare da loro piuttosto che per valutare se stessi.

Sebbene vari processi interni aiutino i bambini in età prescolare a sviluppare e mantenere una visione positiva di sé, essa richiede anche il sostegno delle persone più vicine, perché molte informazioni circa le proprie capacità e il proprio valore i bambini le ricevono dagli **altri significativi**, cioè le persone che svolgono un ruolo importante nella loro vita. Nei primi anni di vita questi sono soprattutto i membri della famiglia ai quali, man mano che i bambini entrano in altri contesti sociali, si aggiungono insegnanti e coetanei.

Nonostante l'ottimismo tipico dell'età prescolare, un bambino o una bambina che ricevono espliciti messaggi negativi («sei stupido», «sei cattivo», «sei un buono a nulla») o non godono di cure adeguate arriveranno a elaborare un'immagine negativa di sé (vedi cap. 5, par. 3 a proposito dell'attaccamento). La mancanza di chiaroscuri che caratterizza il pensiero dei bambini di questa età farà in modo che questa immagine sia integralmente negativa [Harter 1999].

Infine, anche gli sforzi più mirati a favorire nei bambini una positiva immagine di sé possono sortire degli effetti negativi, come vedremo nel paragrafo 2 (vedi anche cap. 10).

1.2. Concetto di sé e teorie sulle abilità

Benché la rappresentazione che una persona ha di sé venga comunemente denominata, seguendo una lunga tradizione, come «concetto», essa costituisce in realtà una vera e propria teoria, perché è formata da un insieme di credenze interconnesse e contiene concetti che si riferiscono a entità e processi non osservabili (vedi cap. 4, par. 1). Il concetto di sé può dunque essere considerato come una teoria specifica, e la teoria cornice entro cui essa si colloca è la psicologia ingenua o teoria della mente (vedi cap. 4). L'idea che, a qualsiasi età, una persona ha di sé riflette le sue concezioni sui processi mentali e sulle caratteristiche e le origini dei tratti che distinguono le persone le une dalle altre.

Carol Dweck, in una lunga serie di ricerche rivolte a una gamma di età che vanno dai 3 anni alla prima giovinezza [e di cui si può trovare una sintesi in Dweck 1999], ha scoperto che le teorie di sé e delle altre persone riflettono due concezioni più generali, quella entitaria (o dell'entità) e quella incrementale. Secondo la **teoria dell'entità**, le persone possiedono delle qualità o tratti permanenti (come bontà, intelligenza, egoismo) che hanno un'origine innata, sono difficilmente modificabili, e sono rivelate dal comportamento: chi riesce bene in un compito è intelligente, chi oggi fa un dispetto è cattivo e ne farà anche in futuro. La **teoria incrementale** invece ritiene che le persone possiedano delle potenzialità su cui influisce l'ambiente e che queste ultime possano essere modificate con l'impegno personale: se qualcuno non riesce in un compito non si è sforzato abbastanza o non ha usato il procedimento più efficace; un comportamento aggressivo può derivare dalla convinzione di aver subito un torto, anziché da un'intrinseca malvagità.

Nei bambini della scuola elementare e media e nei giovani della scuola superiore questa dicotomia è stata studiata soprattutto in relazione alle teorie dell'intelligenza e, secondariamente, della personalità e della competenza sociale (ovvero la capacità di farsi degli amici e di essere simpatici). I bambini in età prescolare non distinguono l'intelligenza dallo sforzo, poiché sono convinti che l'impegno assicuri il successo. Secondo alcuni studiosi, ciò contribuisce all'ottimismo e alla persistenza nei compiti che sono tipici di questa età, e offre una protezione contro le emozioni negative suscitate dal fallimento [Nicholls 1984].

Il fatto che l'intelligenza non rientri tra i parametri con cui i bambini in età prescolare valutano se stessi o le altre persone non vuol dire però che essi non facciano delle valutazioni, ma semplicemente che usano parametri diversi: al centro delle loro preoccupazioni si trovano la **cattiveria** e la **bontà**, e su di esse già nei bambini fra i 3 e i 5 anni si possono identificare i sostenitori di una delle due teorie sopra descritte. Secondo quella entitaria, bontà e cattiveria sono caratteristiche che uno possiede stabilmente e chi sbaglia o viene criticato dagli adulti è cattivo e merita di essere punito. Secondo quella incrementale, non ci sono bambini stabilmente buoni o cattivi, e se uno sbaglia o si comporta male non vuol dire che si comporterà sempre così. Come vedremo più avanti (cap. 10, par. 5), queste concezioni esercitano una profonda influenza sulle emozioni e sulle motivazioni.

2. Lo sviluppo emotivo

Durante la fanciullezza si sviluppano le emozioni autocoscienti che avevano cominciato ad emergere nel secondo e terzo anno di vita (vedi cap. 4, par. 2.2). Tra queste, ci soffermeremo qui su senso di colpa e vergogna, che sono le più studiate assieme all'empatia; quest'ultima, costituendo un filone di studio a sé, verrà trattata a parte nel paragrafo 3.2.

La capacità di rappresentare se stessi consente ai bambini di nutrire dei sentimenti anche nei propri confronti, di avere cioè un'**autostima**. Anche se a questa età i bambini non sono in grado di verbalizzarla, essa può venire ereditata dal loro comportamento: l'autostima è tanto più elevata quanto più i bambini sono curiosi, attivi, socievoli [Harter 1999].

I progressi nelle teorie ingenuie coinvolgono anche la comprensione che i bambini hanno delle proprie emozioni e di quelle altrui. Assieme alla crescente consapevolezza di sé come persone distinte, in grado di intraprendere delle azioni, e alla capacità di rappresentarsi situazioni diverse da quelle presenti, questa conoscenza consente ai bambini una miglior regolazione delle proprie emozioni.

2.1. Senso di colpa e vergogna

Il senso di colpa è probabilmente la più studiata tra le emozioni autocoscienti per il ruolo che, a partire da Freud, gli è stato attribuito sia nello sviluppo della moralità, sia nella genesi di vari disturbi mentali. Una cattiva divulgazione delle tesi freudiane ha a lungo screditato il senso di colpa, suggerendo che esso impedisca la spontaneità e la crescita personale e possa avere alla fin fine esiti patologici (chi non si è mai sentito rimproverare da qualcuno: «Smettila di dire così, o mi farai sentire in colpa»?).

Gli studiosi contemporanei sono invece convinti che, salvo casi particolari (vedi quadro 7.1), il senso di colpa sia un'emozione positiva. Esso è suscitato soprattutto dalle azioni che provocano sofferenza agli altri [Hoffman 2000] e in particolare da quegli altri del tutto speciali con i quali abbiamo dei legami affettivi [Baumeister, Stillwell e Heatherton 1994]. La capacità di provarlo è necessaria per lo sviluppo di una condotta socialmente responsabile e per la formazione di relazioni interpersonali durature. Una delle ragioni per cui in passato veniva attribuita una cattiva fama al senso di colpa è che esso non veniva adeguatamente distinto dalla vergogna. Gli studi e le riflessioni più recenti [sintetizzati in Lewis 1992; Saarni, Mumme e Campos 1998; Castelfranchi, D'Amico e Poggi 1994] sottolineano invece numerose differenze che intercorrono tra le due emozioni. Quella forse più importante risiede nel fatto che nella **vergogna** la valutazione negativa è indirizzata alla nostra intera persona (ci sentiamo incapaci, falliti, desiderosi di essere diversi), mentre nel **senso di colpa** il giudizio sfavorevole riguarda una specifica azione (pensiamo di aver sbagliato, agito male, vorremmo esserci comportati diversamente). Il senso di colpa ci spinge perciò a riparare il danno provocato (se possibile), oppure a chiedere scusa, o a formulare buoni propositi. La vergogna invece ci fa venire voglia di nasconderci, di scomparire. Essa ci induce a evitare di ripetere il misfatto, ma ci è di scarso aiuto nel cercare di porvi un rimedio: per questo può avere delle conseguenze molto negative per chi abbia spesso occasione di provarla, o la provi con particolare intensità.

QUADRO 7.1.

Quando il senso di colpa diviene patologico

L'idea che il senso di colpa abbia degli effetti positivi perché induce a prevenire o riparare la violazione di norme sociali, e ad evitare di ferire le persone con cui si ha un legame, si è affermata di recente. Questa idea contrasta con quella che il senso di colpa sia alla base della depressione e di altri disturbi, idea formulata per primo da Freud e ancora sostenuta non solo da molti psicoanalisti contemporanei, ma anche da studiosi di psicopatologia che si richiamano ad altri approcci. La contraddizione può essere risolta identificando due tipi diversi di senso di colpa, uno benefico, l'altro patogeno.

Una prima distinzione che si può fare è quella tra senso di colpa e vergogna, che abbiamo visto nel paragrafo 2.1. In molti dei primi studi sul senso di colpa essa non era presente, e venivano così attribuiti al senso di colpa vissuti e conseguenze tipici della vergogna. Ma anche dopo aver differenziato le due emozioni, è ancora possibile identificare due tipi diversi di **senso di colpa**: quello **predisposizionale** e quello **cronico** [Bybee e Quiles 1998]. Il primo consiste nella tendenza a provare senso di colpa, anche molto intenso, in circostanze appropriate; il secondo nella tendenza a sentirsi sempre in colpa (in modo più o meno intenso), indipendentemente da quello che si è fatto o che sta succedendo. Solo il secondo tipo è significativamente associato a disturbi mentali.

La tabella seguente sintetizza i risultati delle ricerche (riassunte da Bybee e Quiles) in cui i due tipi di sensi di colpa sono stati messi a confronto con varie altre caratteristiche dei soggetti, delle loro famiglie, e con le tecniche educative usate dai genitori.

	SENSO DI COLPA PREDISPOSIZIONALE	SENSO DI COLPA CRONICO
CARATTERISTICHE	Tendenza a provare senso di colpa in circostanze specifiche e appropriate	Tendenza a sentirsi continuamente in colpa e provare rimorso, rammarico, indipendentemente dalle circostanze
CORRELAZIONI POSITIVE CON	Empatia, tendenza a scusarsi, tolleranza alla frustrazione, successo scolastico, religiosità, partecipazione ad attività di volontariato, affidabilità e onestà (secondo il giudizio dei coetanei)	Ostilità, aggressività, solitudine, insicurezza, depressione, sintomi somatici di ansia
CORRELAZIONI NEGATIVE CON	Aggressività, razzismo	Amichevolezza, affettuosità, socievolezza
ANTECEDENTI FAMILIARI		Genitori con disturbi di personalità o alcolisti; maltrattamento
STILI EDUCATIVI	Richiamare l'attenzione sui sentimenti degli altri; stabilire e motivare regole precise	Uso frequente dell'induzione del senso di colpa
SITUAZIONI CHE NE FAVORISCONO L'INSORGENZA	Manchevolezze o azioni negative che possono essere riparate o perdonate	Azioni irreparabili per la loro gravità (trasmissione di gravi malattie, ferimenti, morte) o per morte della persona coinvolta (come nel senso di colpa provato quando si ripensa ai propri torti verso una persona deceduta)

2. Lo sviluppo emotivo

Durante la fanciullezza si sviluppano le emozioni autocoscienti che avevano cominciato ad emergere nel secondo e terzo anno di vita (vedi cap. 4, par. 2.2). Tra queste, ci soffermeremo qui su senso di colpa e vergogna, che sono le più studiate assieme all'empatia; quest'ultima, costituendo un filone di studio a sé, verrà trattata a parte nel paragrafo 3.2.

La capacità di rappresentare se stessi consente ai bambini di nutrire dei sentimenti anche nei propri confronti, di avere cioè un'**autostima**. Anche se a questa età i bambini non sono in grado di verbalizzarla, essa può venire inferita dal loro comportamento: l'autostima è tanto più elevata quanto più i bambini sono curiosi, attivi, socievoli [Harter 1999].

I progressi nelle teorie ingenuie coinvolgono anche la comprensione che i bambini hanno delle proprie emozioni e di quelle altrui. Assieme alla crescente consapevolezza di sé come persone distinte, in grado di intraprendere delle azioni, e alla capacità di rappresentarsi situazioni diverse da quelle presenti, questa conoscenza consente ai bambini una miglior regolazione delle proprie emozioni.

2.1. Senso di colpa e vergogna

Il senso di colpa è probabilmente la più studiata tra le emozioni autocoscienti per il ruolo che, a partire da Freud, gli è stato attribuito sia nello sviluppo della moralità, sia nella genesi di vari disturbi mentali. Una cattiva divulgazione delle tesi freudiane ha a lungo screditato il senso di colpa, suggerendo che esso impedisca la spontaneità e la crescita personale e possa avere alla fin fine esiti patologici (chi non si è mai sentito rimproverare da qualcuno: «Smettila di dire così, o mi farai sentire in colpa?»).

Gli studiosi contemporanei sono invece convinti che, salvo casi particolari (vedi quadro 7.1), il senso di colpa sia un'emozione positiva. Esso è suscitato soprattutto dalle azioni che provocano sofferenza agli altri [Hoffman 2000] e in particolare da quegli altri del tutto speciali con i quali abbiamo dei legami affettivi [Baumeister, Stillwell e Heatherton 1994]. La capacità di provarlo è necessaria per lo sviluppo di una condotta socialmente responsabile e per la formazione di relazioni interpersonali durature. Una delle ragioni per cui in passato veniva attribuita una cattiva fama al senso di colpa è che esso non veniva adeguatamente distinto dalla vergogna. Gli studi e le riflessioni più recenti [sintetizzati in Lewis 1992; Saarni, Mumme e Campos 1998; Castelfranchi, D'Amico e Poggi 1994] sottolineano invece numerose differenze che intercorrono tra le due emozioni. Quella forse più importante risiede nel fatto che nella **vergogna** la valutazione negativa è indirizzata alla nostra intera persona (ci sentiamo incapaci, falliti, desiderosi di essere diversi), mentre nel **senso di colpa** il giudizio sfavorevole riguarda una specifica azione (pensiamo di aver sbagliato, agito male, vorremmo esserci comportati diversamente). Il senso di colpa ci spinge perciò a riparare il danno provocato (se possibile), oppure a chiedere scusa, o a formulare buoni propositi. La vergogna invece ci fa venire voglia di nasconderci, di scomparire. Essa ci induce a evitare di ripetere il misfatto, ma ci è di scarso aiuto nel cercare di porvi un rimedio: per questo può avere delle conseguenze molto negative per chi abbia spesso occasione di provarla, o la provi con particolare intensità.

QUADRO 7.1.

Quando il senso di colpa diviene patologico

L'idea che il senso di colpa abbia degli effetti positivi perché induce a prevenire o riparare la violazione di norme sociali, e ad evitare di ferire le persone con cui si ha un legame, si è affermata di recente. Questa idea contrasta con quella che il senso di colpa sia alla base della depressione e di altri disturbi, idea formulata per primo da Freud e ancora sostenuta non solo da molti psicoanalisti contemporanei, ma anche da studiosi di psicopatologia che si richiamano ad altri approcci. La contraddizione può essere risolta identificando due tipi diversi di senso di colpa, uno benefico, l'altro patogeno.

Una prima distinzione che si può fare è quella tra senso di colpa e vergogna, che abbiamo visto nel paragrafo 2.1. In molti dei primi studi sul senso di colpa essa non era presente, e venivano così attribuiti al senso di colpa vissuti e conseguenze tipici della vergogna. Ma anche dopo aver differenziato le due emozioni, è ancora possibile identificare due tipi diversi di **senso di colpa**: quello **predisposizionale** e quello **cronico** [Bybee e Quiles 1998]. Il primo consiste nella tendenza a provare senso di colpa, anche molto intenso, in circostanze appropriate; il secondo nella tendenza a sentirsi sempre in colpa (in modo più o meno intenso), indipendentemente da quello che si è fatto o che sta succedendo. Solo il secondo tipo è significativamente associato a disturbi mentali.

La tabella seguente sintetizza i risultati delle ricerche (riassunte da Bybee e Quiles) in cui i due tipi di sensi di colpa sono stati messi a confronto con varie altre caratteristiche dei soggetti, delle loro famiglie, e con le tecniche educative usate dai genitori.

	SENSO DI COLPA PREDISPOSIZIONALE	SENSO DI COLPA CRONICO
CARATTERISTICHE	Tendenza a provare senso di colpa in circostanze specifiche e appropriate	Tendenza a sentirsi continuamente in colpa e provare rimorso, rammarico, indipendentemente dalle circostanze
CORRELAZIONI POSITIVE CON	Empatia, tendenza a scusarsi, tolleranza alla frustrazione, successo scolastico, religiosità, partecipazione ad attività di volontariato, affidabilità e onestà (secondo il giudizio dei coetanei)	Ostilità, aggressività, solitudine, insicurezza, depressione, sintomi somatici di ansia
CORRELAZIONI NEGATIVE CON	Aggressività, razzismo	Amichevolezza, affettuosità, socievolezza
ANTECEDENTI FAMILIARI		Genitori con disturbi di personalità o alcolisti; maltrattamento
STILI EDUCATIVI	Richiamare l'attenzione sui sentimenti degli altri; stabilire e motivare regole precise	Uso frequente dell'induzione del senso di colpa
SITUAZIONI CHE NE FAVORISCONO L'INSORGENZA	Manchevolezze o azioni negative che possono essere riparate o perdonate	Azioni irreparabili per la loro gravità (trasmissione di gravi malattie, ferimenti, morte) o per morte della persona coinvolta (come nel senso di colpa provato quando si ripensa ai propri torti verso una persona deceduta)

Secondo Michael Lewis, vergogna e senso di colpa nascono dall'interazione tra alcune emozioni esposte (vedi cap. 4, par. 2.2): la consapevolezza di sé, e i modelli e le regole di condotta che i bambini cominciano ad acquisire verso i 2 anni. Alla base della vergogna c'è l'imbarazzo, e quindi la focalizzazione su di sé, mentre il senso di colpa deriva dall'empatia, nella quale l'attenzione è concentrata sull'altro. A sostegno di questa ipotesi ci sono dei dati relativi agli adulti, che indicano una forte correlazione positiva tra empatia e senso di colpa, mentre tra vergogna ed empatia la correlazione è negativa.

Le differenze tra senso di colpa e vergogna si traducono in differenze individuali nella predisposizione a sperimentare in prevalenza l'uno o l'altra quando si fallisce in un compito, si viola una norma, o si danneggia qualcuno. Chi tende a focalizzare l'attenzione su di sé e a esprimere nei propri confronti una valutazione negativa globale prova vergogna, mentre chi dirige l'attenzione sugli altri e valuta i propri specifici comportamenti prova senso di colpa. Queste due diverse tendenze sembrano manifestarsi molto precocemente, perché le reazioni ad esse associate sono state osservate già in bambini di 2 anni e mezzo, convinti di aver compiuto un piccolo misfatto: ad esempio, la rottura di una bambola (in realtà congegnata, a loro insaputa, in modo che le si staccasse un braccio dopo un po' che veniva manipolata). Alcuni si affrettavano a ripararla (senso di colpa), altri assumevano una postura accasciata e cercavano di evitare lo sperimentatore o di nascondergli l'accaduto (vergogna) [Barrett, Zahn-Waxler e Cole 1993].

Da una rassegna delle ricerche su questo argomento [Mills 2005] emerge che la disposizione alla vergogna (cioè la tendenza a sentirsi continuamente inadeguati e privi di valore) influisce sul benessere dei bambini, perché può essere un fattore di vulnerabilità a vari disturbi psicologici, come ansia sociale, depressione, comportamenti aggressivi, e anche a malattie fisiche legate al sistema immunitario. La disposizione alla vergogna deriva dall'intreccio di due fattori. Uno è l'aver vissuto delle esperienze frequenti o particolarmente intense che hanno provocato quest'emozione: come il favoritismo (reale o soltanto percepito) dei genitori verso uno dei fratelli o sorelle; pratiche disciplinari basate sul ritiro dell'affetto (di cui parleremo in dettaglio nel par. 3.3) o sulla denigrazione dei bambini con messaggi che li fanno sentire inadeguati o addirittura stupidi; pratiche educative caratterizzate da un eccessivo controllo, che non consente ai bambini di sviluppare un sentimento di competenza; maltrattamenti e abusi sessuali; stigmatizzazione da parte di coetanei o da parte degli adulti (cioè l'essere fatti sentire diversi e non accettati a causa di proprie caratteristiche fisiche o psicologiche). L'altro fattore da cui deriva la tendenza a provare vergogna è il temperamento, che influisce sul modo in cui una persona reagisce a tali situazioni. Su questo punto non esistono ancora sufficienti ricerche. Si è visto che i bambini che nel primo anno di vita avevano un temperamento difficile, a circa 2 anni erano più inclini degli altri a provare imbarazzo, un precursore della vergogna.

2.2. La conoscenza delle emozioni

Numerosi studi [sintetizzati in Albanese e Molina 2008; Harris 1989] hanno investigato lo sviluppo di varie componenti della conoscenza delle emozioni, esaminando con strumenti differenti bambini di diversi livelli di età. I risultati di queste

TAB. 7.1. Componenti della competenza emotiva (ed età di comparsa nei bambini italiani) secondo la taratura del TEC (Test di comprensione delle emozioni)

NOME DELLA COMPONENTE (ETÀ DI COMPARSa)	DESCRIZIONE DEL COMPITO SUPERATO DAI BAMBINI
Riconoscimento delle espressioni di emozioni fondamentali (gioia, paura, tristezza, collera) (4)	Associare i nomi delle emozioni a delle immagini schematiche di volti che ne raffigurano le espressioni
Comprensione delle cause esterne di emozioni fondamentali (5)	Associare emozioni a situazioni (ad esempio, la morte di un animaletto domestico; il ricevere un regalo; l'essere disturbati dal fratellino mentre si disegna)
Comprensione del ruolo dei desideri (5)	Comprendere che tra due bambini affamati, uno che adora l'insalata e l'altro che la detesta, solo il primo sarà contento di riceverla a pranzo
Comprensione del ruolo delle credenze (5)	Comprendere che un coniglietto che mangia una carota senza accorgersi di una volpe che lo sta osservando non ha paura di lei
Comprensione dell'influenza dei ricordi (6)	Comprendere che un bambino si sente felice quando guarda la foto del suo migliore amico, e triste quando guarda la foto del suo coniglietto che è stato mangiato dalla volpe
Distinzione tra l'emozione provata e quella manifestata (6)	Identificare l'emozione effettivamente provata (rabbia) da un bambino che, per non far vedere quello che sente, sorride mentre viene deriso
Comprensione del ruolo della morale (6)	Attribuire gioia a un bambino che riesce a resistere alla tentazione di prendersi un biscotto in casa altrui senza chiedere il permesso; attribuirgli tristezza dopo che, cedendo alla tentazione, lo ha preso
Regolazione dell'esperienza emotiva (8)	Indicare, come modo per far passare la tristezza provocata dalla morte del coniglietto, quello di pensare ad altro (scegliendo fra varie alternative come uscire, coprirsi gli occhi con le mani, non fare nulla)
Comprensione di emozioni miste (8)	Attribuire un'emozione mista (gioia insieme a paura) a un bambino che ha appena ricevuto in regalo una bicicletta e si chiede se cadrà e si farà male, perché non sa ancora andarci

Nota: Con età di comparsa (indicata entro parentesi nella prima colonna) intendiamo quella in cui la metà o più della metà dei bambini ha risposto correttamente.

ricerche e gli strumenti usati in alcune di esse sono stati la base per la costruzione di un test che si propone di valutare, con una metodologia uniforme, tutte le principali componenti della conoscenza emotiva nell'arco di età compreso fra i 3 e gli 11 anni. Si tratta del **Test di comprensione delle emozioni (TEC)**, che chiede ai bambini di associare delle situazioni descritte verbalmente, e illustrate con disegni, a emozioni fondamentali (gioia, paura, tristezza, collera) o all'assenza di emozioni, raffigurate con dei volti stilizzati. Il test, pubblicato nel 2000 da Francisco Pons e Paul Harris, è stato standardizzato anche in Italia su oltre un migliaio di bambini [Albanese e Molina 2008]. Questo ci consente di presentare in un quadro di sintesi le componenti della conoscenza emotiva e le età in cui esse vengono padroneggiate dai bambini italiani (vedi tab. 7.1).

Secondo Michael Lewis, vergogna e senso di colpa nascono dall'interazione tra alcune emozioni esposte (vedi cap. 4, par. 2.2): la consapevolezza di sé, e i modelli e le regole di condotta che i bambini cominciano ad acquisire verso i 2 anni. Alla base della vergogna c'è l'imbarazzo, e quindi la focalizzazione su di sé, mentre il senso di colpa deriva dall'empatia, nella quale l'attenzione è concentrata sull'altro. A sostegno di questa ipotesi ci sono dei dati relativi agli adulti, che indicano una forte correlazione positiva tra empatia e senso di colpa, mentre tra vergogna ed empatia la correlazione è negativa.

Le differenze tra senso di colpa e vergogna si traducono in differenze individuali nella predisposizione a sperimentare in prevalenza l'uno o l'altra quando si fallisce in un compito, si viola una norma, o si danneggia qualcuno. Chi tende a focalizzare l'attenzione su di sé e a esprimere nei propri confronti una valutazione negativa globale prova vergogna, mentre chi dirige l'attenzione sugli altri e valuta i propri specifici comportamenti prova senso di colpa. Queste due diverse tendenze sembrano manifestarsi molto precocemente, perché le reazioni ad esse associate sono state osservate già in bambini di 2 anni e mezzo, convinti di aver compiuto un piccolo misfatto: ad esempio, la rottura di una bambola (in realtà congegnata, a loro insaputa, in modo che le si staccasse un braccio dopo un po' che veniva manipolata). Alcuni si affrettavano a ripararla (senso di colpa), altri assumevano una postura accasciata e cercavano di evitare lo sperimentatore o di nascondergli l'accaduto (vergogna) [Barrett, Zahn-Waxler e Cole 1993].

Da una rassegna delle ricerche su questo argomento [Mills 2005] emerge che la disposizione alla vergogna (cioè la tendenza a sentirsi continuamente inadeguati e privi di valore) influisce sul benessere dei bambini, perché può essere un fattore di vulnerabilità a vari disturbi psicologici, come ansia sociale, depressione, comportamenti aggressivi, e anche a malattie fisiche legate al sistema immunitario. La disposizione alla vergogna deriva dall'intreccio di due fattori. Uno è l'aver vissuto delle esperienze frequenti o particolarmente intense che hanno provocato quest'emozione: come il favoritismo (reale o soltanto percepito) dei genitori verso uno dei fratelli o sorelle; pratiche disciplinari basate sul ritiro dell'affetto (di cui parleremo in dettaglio nel par. 3.3) o sulla denigrazione dei bambini con messaggi che li fanno sentire inadeguati o addirittura stupidi; pratiche educative caratterizzate da un eccessivo controllo, che non consente ai bambini di sviluppare un sentimento di competenza; maltrattamenti e abusi sessuali; stigmatizzazione da parte di coetanei o da parte degli adulti (cioè l'essere fatti sentire diversi e non accettati a causa di proprie caratteristiche fisiche o psicologiche). L'altro fattore da cui deriva la tendenza a provare vergogna è il temperamento, che influisce sul modo in cui una persona reagisce a tali situazioni. Su questo punto non esistono ancora sufficienti ricerche. Si è visto che i bambini che nel primo anno di vita avevano un temperamento difficile, a circa 2 anni erano più inclini degli altri a provare imbarazzo, un precursore della vergogna.

2.2. La conoscenza delle emozioni

Numerosi studi [sintetizzati in Albanese e Molina 2008; Harris 1989] hanno investigato lo sviluppo di varie componenti della conoscenza delle emozioni, esaminando con strumenti differenti bambini di diversi livelli di età. I risultati di queste

TAB. 7.1. Componenti della competenza emotiva (ed età di comparsa nei bambini italiani) secondo la taratura del TEC (Test di comprensione delle emozioni)

NOME DELLA COMPONENTE (ETÀ DI COMPARSA)	DESCRIZIONE DEL COMPITO SUPERATO DAI BAMBINI
Riconoscimento delle espressioni di emozioni fondamentali (gioia, paura, tristezza, collera) (4)	Associare i nomi delle emozioni a delle immagini schematiche di volti che ne raffigurano le espressioni
Comprensione delle cause esterne di emozioni fondamentali (5)	Associare emozioni a situazioni (ad esempio, la morte di un animaletto domestico; il ricevere un regalo; l'essere disturbati dal fratellino mentre si disegna)
Comprensione del ruolo dei desideri (5)	Comprendere che tra due bambini affamati, uno che adora l'insalata e l'altro che la detesta, solo il primo sarà contento di riceverla a pranzo
Comprensione del ruolo delle credenze (5)	Comprendere che un coniglietto che mangia una carota senza accorgersi di una volpe che lo sta osservando non ha paura di lei
Comprensione dell'influenza dei ricordi (6)	Comprendere che un bambino si sente felice quando guarda la foto del suo migliore amico, e triste quando guarda la foto del suo coniglietto che è stato mangiato dalla volpe
Distinzione tra l'emozione provata e quella manifestata (6)	Identificare l'emozione effettivamente provata (rabbia) da un bambino che, per non far vedere quello che sente, sorride mentre viene deriso
Comprensione del ruolo della morale (6)	Attribuire gioia a un bambino che riesce a resistere alla tentazione di prendersi un biscotto in casa altrui senza chiedere il permesso; attribuirgli tristezza dopo che, cedendo alla tentazione, lo ha preso
Regolazione dell'esperienza emotiva (8)	Indicare, come modo per far passare la tristezza provocata dalla morte del coniglietto, quello di pensare ad altro (scegliendo fra varie alternative come uscire, coprirsi gli occhi con le mani, non fare nulla)
Comprensione di emozioni miste (8)	Attribuire un'emozione mista (gioia insieme a paura) a un bambino che ha appena ricevuto in regalo una bicicletta e si chiede se cadrà e si farà male, perché non sa ancora andarci

Nota: Con età di comparsa (indicata entro parentesi nella prima colonna) intendiamo quella in cui la metà o più della metà dei bambini ha risposto correttamente.

ricerche e gli strumenti usati in alcune di esse sono stati la base per la costruzione di un test che si propone di valutare, con una metodologia uniforme, tutte le principali componenti della conoscenza emotiva nell'arco di età compreso fra i 3 e gli 11 anni. Si tratta del **Test di comprensione delle emozioni (TEC)**, che chiede ai bambini di associare delle situazioni descritte verbalmente, e illustrate con disegni, a emozioni fondamentali (gioia, paura, tristezza, collera) o all'assenza di emozioni, raffigurate con dei volti stilizzati. Il test, pubblicato nel 2000 da Francisco Pons e Paul Harris, è stato standardizzato anche in Italia su oltre un migliaio di bambini [Albanese e Molina 2008]. Questo ci consente di presentare in un quadro di sintesi le componenti della conoscenza emotiva e le età in cui esse vengono padroneggiate dai bambini italiani (vedi tab. 7.1).

2.3. Le regole di esibizione

Non sempre le emozioni che una persona manifesta a parole o con l'espressione del volto corrispondono a quello che essa prova effettivamente. A volte le emozioni vengono nascoste o dissimulate in ottemperanza a **regole di esibizione** che, entro una data cultura o sottocultura, stabiliscono quali stati d'animo si possono o si devono manifestare in una certa situazione e nei confronti di certe persone; oppure vengono celate per evitare di essere presi in giro o comunque danneggiati dalla rivelazione di quello che si prova. In altri casi le espressioni possono essere amplificate o simulate per ottenere un vantaggio, come avviene quando un bambino esagera la propria sofferenza per uno spintone ricevuto da un coetaneo, e piange disperatamente per far punire il colpevole o farsi coccolare.

I bambini cominciano molto presto a controllare il proprio comportamento espressivo; la prima manifestazione di questa capacità compare già nel secondo anno di vita, se non prima, e consiste nell'esagerare un'espressione (ad esempio, strillando a più non posso per un lieve malessere) allo scopo di attirare l'attenzione di qualcuno. I bambini di 3-4 anni piangono più facilmente dopo essersi fatti male se è vicina la mamma o l'educatrice della scuola materna. A questa età i bambini sanno anche assumere un'espressione che non corrisponde a quello che provano allo scopo di ingannare qualcuno (ad esempio, fingendo che una bevanda acida abbia un sapore gradevole), e sanno nascondere le emozioni positive (ad esempio, la gioia maligna provata pensando alle reazioni della persona che berrà la bevanda acida credendola dolce) e quelle negative come la delusione per un regalo non gradito. Questi comportamenti indicano che i bambini hanno una conoscenza pratica del fatto che le espressioni non sempre corrispondono a quello che una persona prova, e possono perciò trarre in inganno chi le osserva [Saarni 1998].

Alcuni dati tuttavia suggeriscono che nei primi anni dell'età prescolare i bambini non siano ancora in grado di verbalizzare questa conoscenza. Già a 3-4 anni le bambine cercano di sorridere se ricevono un regalo deludente, ma non si rendono conto che in questo modo la persona che lo fa ne ricava l'idea che esse siano contente. Sorrisi e ringraziamenti vengono dunque appresi a questa età come regole di cortesia, senza comprenderne la ragione [Cole 1986, citato in Harris 1989]. Questa comprensione aumenta negli anni prescolari, ed è chiaramente presente a 6 anni.

Nell'età scolare i bambini hanno una notevole comprensione delle regole di esibizione e delle loro ragioni. Tuttavia essi non ritengono che tutte le emozioni che possono ferire gli altri debbano essere nascoste o dissimulate. In una ricerca condotta con bambini italiani tra gli 8 e i 14 anni, pochi hanno affermato che nasconderebbero con un sorriso o un'espressione neutrale il disgusto per un cibo mal riuscito preparato dalla zia, o la rabbia per l'involontaria rottura di un loro giocattolo da parte di un coetaneo, mentre la maggior parte ha sostenuto che lo farebbe nel caso della tristezza suscitata da un regalo deludente da parte della mamma [Zammuner 1993].

2.4. La regolazione delle emozioni

La regolazione delle emozioni è stata studiata sia osservando il comportamento spontaneo dei bambini, sia chiedendo loro cosa si può fare quando si soffre per

un'emozione a tonalità negativa; la prima tecnica è stata usata soprattutto con i bambini più piccoli, la seconda con quelli più grandicelli. L'osservazione mostra come, durante l'età prescolare, i bambini amplino il proprio repertorio di strategie di regolazione delle emozioni. Alla semplice **restrizione degli input**, ottenuta ad esempio coprendosi gli occhi o tappandosi le orecchie, si aggiungono la **richiesta esplicita di aiuto e conforto**, e verbalizzazioni con cui i bambini cercano di minimizzare la portata di un evento («non fa male») o ne prevedono la fine («la mamma torna presto») [Saarni, Mumme e Campos 1998].

Anche il **gioco** è un mezzo per regolare le emozioni. In quanto attività piacevole e fine a se stessa, il gioco è di per sé volto a suscitare emozioni positive e a distrarre da quelle negative. Oltre a questo, i giochi simbolici possono contribuire in modi più specifici alla regolazione di diverse emozioni, ad esempio consentendo ai bambini di dominare una paura o superare una delusione, grazie alla ripetizione ludica di un evento emozionante così come si è svolto, o con l'introduzione di cambiamenti che ribaltano il ruolo nel quale il bambino lo ha vissuto. Così una bambina che ha provato spavento e dolore subendo un'iniezione potrebbe nel gioco impersonare il ruolo del medico facendo la puntura a una bambola o a un coetaneo. Questi aspetti del gioco sono stati sottolineati in modo più o meno esplicito dagli studiosi che si sono interrogati sulle sue funzioni (vedi quadro 7.2).

Verso i 5-6 anni i bambini sanno anche spiegare verbalmente in che modo si può far passare un'emozione spiacevole. Essi dicono che se uno è triste per la perdita di un amico, una malattia, una delusione, può farsi consolare dalla mamma, o dedicarsi ad attività piacevoli da solo o con gli amici. Bisogna però aspettare i 9-10 anni perché i bambini parlino esplicitamente dei processi mentali coinvolti,

QUADRO 7.2.

Funzioni emotive del gioco

Vari studiosi hanno cercato da un lato di evidenziare le svariate funzioni che il gioco ha nella vita dei bambini, dall'altro di capire come mai essi vi dedichino tanto tempo e tanta energia.

Una teoria che ha importanza storica è quella proposta nella seconda metà dell'Ottocento da Herbert Spencer, secondo cui il gioco è un mezzo con cui gli animali superiori e l'uomo stesso si liberano del **surplus di energia** che rimane loro dopo aver eseguito le azioni necessarie alla propria sopravvivenza; di tale teoria resta traccia nel senso comune, quando si pensa che un bambino, tramite un gioco vivace, possa «sfogarsi».

Un punto di vista opposto fu proposto (sempre nell'Ottocento) da Moritz Lazarus, secondo cui il gioco serve al **rilassamento**, essendo un'attività libera dalle costrizioni e dai vincoli del lavoro; anche questa teoria corrisponde ad un concetto quotidiano, soprattutto in merito ai giochi e agli hobby degli adulti. Altre teorie formulate a cavallo tra l'Ottocento e il Novecento sono ispirate all'evoluzionismo. Ad esempio, Granville Stansley Hall considerò i diversi tipi di giochi che si osservano nelle diverse età come una **ricapitolazione** della storia dell'uomo; Karl Groos considerò invece il gioco un **preesercizio** delle abilità adulte, necessario per la complessità psicologica e sociale della specie umana e favorito dalla lunga durata dell'età evolutiva.

Anche Piaget considera una forma di esercizio i primi giochi del periodo sensomotorio (vedi cap. 3). Ripetendo più e più volte delle azioni per puro **piacere funzionale**, cioè per assaporare la soddisfazione di padroneggiare qualche abilità, l'infante perfeziona gli schemi acquisiti. Il gioco è quindi innanzitutto una specie di palestra di sviluppo, idea condivisa da numerosi altri autori, da George Mead che lo considera come il contesto principale di sviluppo del Sé e dei ruoli sociali, a Lev S. Vygotskij che lo vede come l'occasione per praticare abilità emergenti, a Jerome Bruner che studia il collegamento di giochi di vario tipo con il ragionamento sociale e non sociale. Le teorie di questi autori sono riassunte in Baumgartner [2002].

Piaget dedica una speciale attenzione al gioco simbolico, che appare verso il termine del periodo sensomotorio, permettendo ai bambini non solo di riprodurre eventi o situazioni, ma soprattutto di trasformare e dominare la realtà. Piaget distingue tre modi in cui questo può avvenire: tramite la **compensazione**, la **liquidazione** e l'**anticipazione**. Nel primo caso il bambino «corregge la realtà», fingendo di fare qualcosa di proibito o di difficile, oppure dando un lieto fine ad un episodio che in realtà è finito male; ad esempio, Jacqueline fingeva di avere in braccio la sorellina neonata e di cullarla parlandole, dopo che la mamma le aveva detto di non toccarla. La funzione liquidatrice è invece assolta da giochi o racconti nei quali il bambino riproduce un evento sgradevole che gli è successo, come se in questo modo riuscisse un poco per volta a dominarlo o a diluirne la portata emotiva; ad esempio, una bambina che ha dovuto subire un'iniezione, la fa poi alla bambola. Infine i bambini possono anticipare, rappresentandolo in un gioco, qualcosa che temono o desiderano: essi riescono così a raffigurarsi più concretamente le conseguenze delle proprie azioni, o a realizzare i propri desideri almeno con la fantasia.

L'idea che il gioco svolga un ruolo importante sul piano emotivo è stata proposta anche da altri autori, tra cui Vygotskij, il quale sottolinea come, nel passaggio dall'infanzia alla fanciullezza, sia particolarmente utile ai bambini uno strumento che permette di realizzare i desideri insoddisfatti, mentre si stanno confrontando con il difficile compito evolutivo di imparare a dilazionare la soddisfazione dei propri bisogni.

Ma soprattutto Freud e gli autori che a lui si sono ispirati, tra cui Erik Erikson e Donald Winnicott, hanno considerato il gioco infantile come una manifestazione simbolica di bisogni profondi. Nella famosa interpretazione del gioco del rocchetto, Freud osservò che, lanciando lontano e tirando a sé ripetutamente una spoletta di filo, un bambino simboleggiava l'andare e tornare della madre, tollerandone meglio l'assenza. In questa prospettiva, il contenuto simbolico dei giochi praticati da bambini e bambine di età diversa rifletterebbe gli aspetti più conflittuali e problematici delle varie fasi di sviluppo psicosessuale e relazionale: se fare cucù aiuta a dominare l'ansia di essere separati dalla madre concretizzando il riapparire di cose momentaneamente scomparse, giocare e sporcarsi con fango e creta compensa il bambino per le restrizioni legate all'acquisizione del controllo degli sfinteri; o ancora, costruire torri o lanciare frecce consente di affermare simbolicamente la propria virilità (reale o desiderata). Osservare i giochi che un bambino o una bambina praticano diviene così un mezzo per conoscere i loro problemi e i loro stati emotivi, e può costituire il punto di partenza dell'intervento.

come **distrarsi, dimenticare**, smettere di pensare all'accaduto. Per il senso di colpa, sia i bambini in età prescolare sia quelli più grandi sostengono invece che bisogna chiedere scusa o riparare il danno causato [Berti, Garattoni e Venturini 2000].

3. Lo sviluppo morale

Lo sviluppo morale è un processo di larga portata nel quale si possono identificare diversi ed eterogenei componenti: la conoscenza e l'osservanza di regole di comportamento; la capacità di resistere alle tentazioni, e quella di giudicare autonomamente cosa sia bene o male in una molteplicità di situazioni; il provare certe emozioni (come il senso di colpa, il dispiacere empatico per la sofferenza altrui, o al contrario la partecipazione empatica all'altrui gioia) che motivano all'agire morale, costituendo il senso di colpa un deterrente dal danneggiare gli altri, e l'empatia una spinta a prendersi a cuore il loro benessere. Lo sviluppo morale è dunque strettamente intrecciato con lo sviluppo cognitivo, sociale ed emotivo.

3.1. Punti di vista sulla moralità

Fin dall'antichità, e ben prima della nascita della psicologia come disciplina autonoma, la natura e i fondamenti dell'etica sono stati oggetto della riflessione di molti filosofi; ma, come osserva Dario Varin [1993], gli psicologi hanno ripreso (più o meno consapevolmente) soprattutto alcuni punti di vista proposti dalla filosofia morale del Sei e Settecento.

Particolarmente influente è stato per molti anni quello proposto nel *Saggio sull'intelletto umano* da John Locke (1688), secondo il quale non esistono principi innati alla base della moralità. Norme come quelle che impongono di rispettare la vita, onorare i contratti e agire secondo giustizia nascono e vengono seguite per la loro utilità nel regolare i rapporti tra persone e rendere possibile la convivenza. I bambini acquisiscono i principi che vengono loro inculcati, e poiché ciò avviene molto precocemente, si convincono, quando sono più grandi, di averli sempre posseduti. Locke sostiene dunque sia il **relativismo culturale**, sia il ruolo della socializzazione nello sviluppo morale. Le sue tesi sono alla base delle ricerche condotte dagli psicologi comportamentisti, e in particolare dai teorici dell'apprendimento sociale, che si sono focalizzati sul modo in cui i bambini acquisiscono comportamenti conformi alle norme e ai modelli presenti nella società in cui vivono. Ad esse si apparenta, in qualche misura, anche la psicoanalisi classica: infatti, pur chiamando in causa processi di sviluppo ben diversi dai principi dell'apprendimento, anche secondo Freud la coscienza morale (o meglio il Super-Io) si forma grazie all'interiorizzazione dei precetti imposti dai genitori.

Un punto di vista opposto fa derivare la moralità da **tendenze innate** che fanno parte del comune patrimonio umano. Nella tradizione razionalista che culmina nella *Critica della ragion pratica* di Immanuel Kant (1788), la moralità viene imperniata su dei **principi** (come quello di trattare le persone come fini e non come mezzi) che consentono di giudicare e guidare le azioni. A questa tradizione si richiamano Piaget e, sulla sua scia, Laurence Kohlberg e William Damon, che hanno studiato lo sviluppo del giudizio morale, cioè dei diversi criteri che a età

Anche Piaget considera una forma di esercizio i primi giochi del periodo sensomotorio (vedi cap. 3). Ripetendo più e più volte delle azioni per puro **piacere funzionale**, cioè per assaporare la soddisfazione di padroneggiare qualche abilità, l'infante perfeziona gli schemi acquisiti. Il gioco è quindi innanzitutto una specie di palestra di sviluppo, idea condivisa da numerosi altri autori, da George Mead che lo considera come il contesto principale di sviluppo del Sé e dei ruoli sociali, a Lev S. Vygotskij che lo vede come l'occasione per praticare abilità emergenti, a Jerome Bruner che studia il collegamento di giochi di vario tipo con il ragionamento sociale e non sociale. Le teorie di questi autori sono riassunte in Baumgartner [2002].

Piaget dedica una speciale attenzione al gioco simbolico, che appare verso il termine del periodo sensomotorio, permettendo ai bambini non solo di riprodurre eventi o situazioni, ma soprattutto di trasformare e dominare la realtà. Piaget distingue tre modi in cui questo può avvenire: tramite la **compensazione**, la **liquidazione** e l'**anticipazione**. Nel primo caso il bambino «corregge la realtà», fingendo di fare qualcosa di proibito o di difficile, oppure dando un lieto fine ad un episodio che in realtà è finito male; ad esempio, Jacqueline fingeva di avere in braccio la sorellina neonata e di cullarla parlandole, dopo che la mamma le aveva detto di non toccarla. La funzione liquidatrice è invece assolta da giochi o racconti nei quali il bambino riproduce un evento sgradevole che gli è successo, come se in questo modo riuscisse un poco per volta a dominarlo o a diluirne la portata emotiva; ad esempio, una bambina che ha dovuto subire un'iniezione, la fa poi alla bambola. Infine i bambini possono anticipare, rappresentandolo in un gioco, qualcosa che temono o desiderano: essi riescono così a raffigurarsi più concretamente le conseguenze delle proprie azioni, o a realizzare i propri desideri almeno con la fantasia.

L'idea che il gioco svolga un ruolo importante sul piano emotivo è stata proposta anche da altri autori, tra cui Vygotskij, il quale sottolinea come, nel passaggio dall'infanzia alla fanciullezza, sia particolarmente utile ai bambini uno strumento che permette di realizzare i desideri insoddisfatti, mentre si stanno confrontando con il difficile compito evolutivo di imparare a dilazionare la soddisfazione dei propri bisogni.

Ma soprattutto Freud e gli autori che a lui si sono ispirati, tra cui Erik Erikson e Donald Winnicott, hanno considerato il gioco infantile come una manifestazione simbolica di bisogni profondi. Nella famosa interpretazione del gioco del rocchetto, Freud osservò che, lanciando lontano e tirando a sé ripetutamente una spoletta di filo, un bambino simboleggiava l'andare e tornare della madre, tollerandone meglio l'assenza. In questa prospettiva, il contenuto simbolico dei giochi praticati da bambini e bambine di età diversa rifletterebbe gli aspetti più conflittuali e problematici delle varie fasi di sviluppo psicosessuale e relazionale: se fare cucù aiuta a dominare l'ansia di essere separati dalla madre concretizzando il riapparire di cose momentaneamente scomparse, giocare e sporcarsi con fango e creta compensa il bambino per le restrizioni legate all'acquisizione del controllo degli sfinteri; o ancora, costruire torri o lanciare frecce consente di affermare simbolicamente la propria virilità (reale o desiderata). Osservare i giochi che un bambino o una bambina praticano diviene così un mezzo per conoscere i loro problemi e i loro stati emotivi, e può costituire il punto di partenza dell'intervento.

come **distrarsi, dimenticare**, smettere di pensare all'accaduto. Per il senso di colpa, sia i bambini in età prescolare sia quelli più grandi sostengono invece che bisogna chiedere scusa o riparare il danno causato [Berti, Garattoni e Venturini 2000].

3. Lo sviluppo morale

Lo sviluppo morale è un processo di larga portata nel quale si possono identificare diversi ed eterogenei componenti: la conoscenza e l'osservanza di regole di comportamento; la capacità di resistere alle tentazioni, e quella di giudicare autonomamente cosa sia bene o male in una molteplicità di situazioni; il provare certe emozioni (come il senso di colpa, il dispiacere empatico per la sofferenza altrui, o al contrario la partecipazione empatica all'altrui gioia) che motivano all'agire morale, costituendo il senso di colpa un deterrente dal danneggiare gli altri, e l'empatia una spinta a prendersi a cuore il loro benessere. Lo sviluppo morale è dunque strettamente intrecciato con lo sviluppo cognitivo, sociale ed emotivo.

3.1. Punti di vista sulla moralità

Fin dall'antichità, e ben prima della nascita della psicologia come disciplina autonoma, la natura e i fondamenti dell'etica sono stati oggetto della riflessione di molti filosofi; ma, come osserva Dario Varin [1993], gli psicologi hanno ripreso (più o meno consapevolmente) soprattutto alcuni punti di vista proposti dalla filosofia morale del Sei e Settecento.

Particolarmente influente è stato per molti anni quello proposto nel *Saggio sull'intelletto umano* da John Locke (1688), secondo il quale non esistono principi innati alla base della moralità. Norme come quelle che impongono di rispettare la vita, onorare i contratti e agire secondo giustizia nascono e vengono seguite per la loro utilità nel regolare i rapporti tra persone e rendere possibile la convivenza. I bambini acquisiscono i principi che vengono loro inculcati, e poiché ciò avviene molto precocemente, si convincono, quando sono più grandi, di averli sempre posseduti. Locke sostiene dunque sia il **relativismo culturale**, sia il ruolo della socializzazione nello sviluppo morale. Le sue tesi sono alla base delle ricerche condotte dagli psicologi comportamentisti, e in particolare dai teorici dell'apprendimento sociale, che si sono focalizzati sul modo in cui i bambini acquisiscono comportamenti conformi alle norme e ai modelli presenti nella società in cui vivono. Ad esse si apparenta, in qualche misura, anche la psicoanalisi classica: infatti, pur chiamando in causa processi di sviluppo ben diversi dai principi dell'apprendimento, anche secondo Freud la coscienza morale (o meglio il Super-Io) si forma grazie all'interiorizzazione dei precetti imposti dai genitori.

Un punto di vista opposto fa derivare la moralità da **tendenze innate** che fanno parte del comune patrimonio umano. Nella tradizione razionalista che culmina nella *Critica della ragion pratica* di Immanuel Kant (1788), la moralità viene imperniata su dei **principi** (come quello di trattare le persone come fini e non come mezzi) che consentono di giudicare e guidare le azioni. A questa tradizione si richiamano Piaget e, sulla sua scia, Laurence Kohlberg e William Damon, che hanno studiato lo sviluppo del giudizio morale, cioè dei diversi criteri che a età

diverse bambini, adolescenti e anche adulti utilizzano per valutare le azioni come buone o cattive.

Un'altra tradizione filosofica, che ha cominciato più di recente ad avere degli echi anche nella psicologia, è quella che attribuisce alla moralità un fondamento innato ma lo colloca, anziché in principi, in **emozioni e sentimenti morali**, che da una parte ci spingono a dare aiuto agli altri anche pagando di persona, e dall'altra ci trattengono dal realizzare i nostri fini quando ciò reca danno ad altri. I principali esponenti di questa tradizione sono Antony di Shaftesbury (1671-1713), David Hume (1711-1776), Adam Smith (1723-1790) e Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Il primo psicologo contemporaneo che si è esplicitamente richiamato a questa tradizione è Martin Hoffman [1982], che ha posto le fondamenta per un filone di ricerca attualmente molto rigoglioso, affermando che i bambini sono capaci fin dalla più tenera età di sentimenti empatici, e che su di essi poggiano la moralità e il suo sviluppo.

L'opposizione tra chi ritiene che la moralità sia un prodotto della società e chi invece ne ricerca i fondamenti in aspetti universali dell'animo umano trova, secondo Turiel [1998], l'espressione più radicale nel contrasto tra gli psicologi culturali come Richard Shweder [1990, citato *ibidem*], per i quali valori e norme morali sono così strettamente associati a specifici contesti da rendere assurda la ricerca di principi o sentimenti universali, e la psicologia evoluzionistica [Wright 1994, citato *ibidem*] che, considerando altruismo, empatia, amore, coscienza, senso della giustizia come geneticamente fondati, rivendica l'esistenza di una moralità comune a tutti gli uomini, in qualsiasi luogo e momento storico. Ma, come Turiel argomenta, nessun approccio tra quelli attualmente proposti riesce a spiegare interamente la complessità dello sviluppo morale: ciascuno accentua aspetti diversi, di fatto parimenti importanti. In questo paragrafo attingiamo dunque ai dati empirici emersi nel quadro di teorie disparate per tratteggiare il modo in cui bambini e bambine sentono, pensano ed agiscono dal punto di vista morale.

3.2. Moralità ed empatia

Le emozioni concorrono in vari modi a gettare le basi della moralità. La precoce capacità di comprendere le espressioni delle emozioni fondamentali consente ai bambini, già nel primo anno di vita, di osservare non solo gli effetti materiali prodotti dalle proprie azioni, ma anche le reazioni che esse suscitano nelle altre persone. Ad esempio, un'espressione arrabbiata o disgustata indica agli infanti che hanno fatto qualcosa di sbagliato e comunica una proibizione, mentre il sorriso segnala approvazione e incoraggiamento. In questo modo le emozioni delle persone significative incanalano i bambini verso il mondo delle regole sociali. Ma i fondamenti veri e propri della moralità possono essere rintracciati nelle emozioni empatiche, e in particolar modo nella simpatia che spinge ad agire positivamente verso gli altri dando aiuto e conforto. Quando una persona ritiene di essere la causa della sofferenza di un'altra, il dispiacere empatico dà origine al senso di colpa che, come abbiamo già visto, induce a riparare alle proprie malefatte o previene dal compierle. L'empatia è dunque la base dei comportamenti altruistici e prosociali (vedi quadro 7.3).

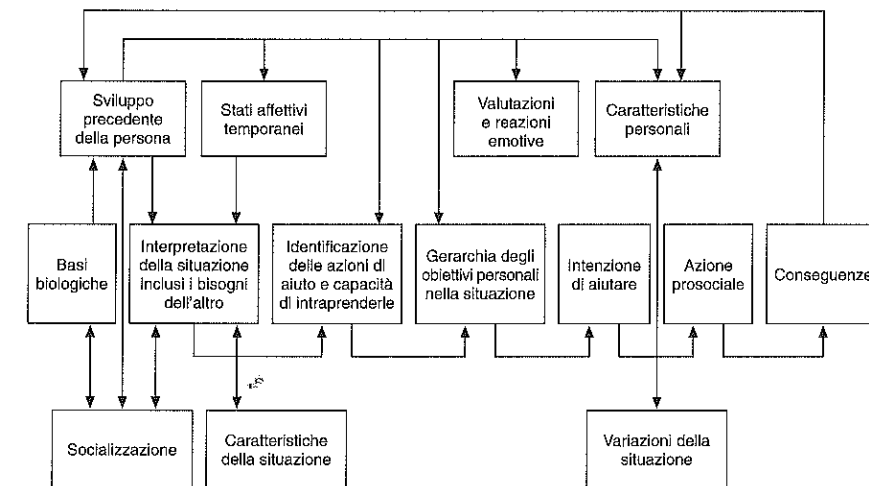
Secondo Hoffman [2000], il dispiacere empatico si sviluppa attraverso una sequenza di quattro stadi, paralleli allo sviluppo della consapevolezza di sé e delle

QUADRO 7.3.

Altruismo e prosocialità

Si definiscono **altruistiche** le azioni volontarie che una persona esegue a beneficio di un'altra persona, senza l'intento di ricavare alcun vantaggio personale, e anzi pagando qualche costo che può essere piccolissimo (la modesta perdita di tempo richiesta per dare un colpetto sulla spalla a qualcuno) o grande. Poiché questa definizione comporta che per considerare altruistica un'azione si devono conoscere le intenzioni di chi la esegue, questo termine nella letteratura psicologica viene spesso sostituito con un altro, di significato più ampio e neutro, poiché si riferisce soltanto al risultato di un'azione, senza entrare nel merito delle intenzioni. Si parla perciò di azioni **prosociali**, cioè compiute a beneficio di un'altra persona, indipendentemente dal movente che può essere tanto la generosità e l'attenzione per l'altro, quanto l'egoismo mascherato o un fine pratico [Eisenberg e Fabes 1998].

La teoria psicoanalitica ha spiegato il comportamento prosociale come frutto del **senso di colpa** derivante dal non aver agito in modo appropriato, che attiva il bisogno di riparazione, oppure dei valori interiorizzati dal Super-Io: nelle diverse versioni di questa teoria i comportamenti prosociali sono in genere considerati espressione di meccanismi difensivi. Secondo la teoria dell'apprendimento sociale, invece, l'**imitazione** costituisce il processo critico per l'acquisizione di comportamenti positivi (e più in generale degli standard morali). Nella moderna formulazione della teoria socialcognitiva le norme morali derivano da un insieme di fattori che includono non solo i modelli assimilati, ma anche la valutazione delle reazioni degli altri [Bandura 1991]. Il punto di vista cognitivo-evolutivo rappresentato da Piaget [1932] e Kohlberg [1976] ha invece sottolineato il ruolo del **ragionamento morale**. Richiamandosi a questi autori, ma sottolineando anche l'indispensabile ruolo delle emozioni, in particolare dell'empatia, Nancy Eisenberg ha proposto un modello che tiene conto di fattori individuali e situazionali nella messa in atto di comportamenti prosociali (vedi figura seguente).



Fonte: Adattata da Eisenberg e Fabes [1998].

In questo modello, l'azione prosociale è vista come il risultato di una complessa catena di fattori interdipendenti, alla cui base sta la dotazione biologica individuale, in grado di influenzare lo sviluppo sia a livello intraindividuale (ad esempio, determinando il grado di socievolezza o la predisposizione a sperimentare in modo vivido l'empatia) sia a livello interpersonale (per l'intreccio tra comportamento dei genitori e caratteristiche del bambino). Le caratteristiche individuali, le esperienze di socializzazione, la situazione esterna e lo stato emotivo del bambino sono gli elementi che, insieme, concorrono a determinare il modo in cui questi interpreta gli eventi, ivi compresi i bisogni delle altre persone.

L'interpretazione della situazione porta a identificare le azioni di aiuto che sarebbero necessarie e a giudicare se si è capaci di metterle in pratica; questo tuttavia non elicitava l'intenzione di attuare le azioni identificate se non dopo che esse sono state poste a confronto con la gerarchia di priorità dei propri scopi: voglio veramente privarmi del giocattolo che farebbe felice questo bambino? se glielo regalo mentre la maestra mi osserva farò bella figura: ma ci tengo proprio? Le reazioni emotive contribuiscono in modo rilevante alla direzione che prende questa analisi dei costi-benefici. Ad esempio, se le lacrime dell'altro bambino mi rattristano profondamente, il sacrificio del giocattolo diviene utile a lenire il mio stesso disagio. A questo punto il soggetto può decidere di agire in modo prosociale: tuttavia, la situazione può ancora cambiare, o possono mancare le capacità necessarie a mettere in atto l'azione. Si pensi ad un bambino che, di fronte alla disperazione di un compagno, cerchi di dire qualcosa di confortante senza trovare le parole adatte. Solo se le caratteristiche personali sono all'altezza della situazione l'intenzione potrà tradursi in azione e giungere alle conseguenze sperate.

I risultati degli studi sulle differenze tra le età nel comportamento prosociale sono di difficile interpretazione a causa della diversità di teorie e metodi utilizzati. Comunque sembra in generale che la frequenza di comportamenti prosociali tenda a crescere con l'età, e questo ben si comprende alla luce del modello sopra illustrato. Meno chiara è invece la ragione per cui le femmine sembrano essere più prosociali dei maschi, differenza che si acutizza nell'adolescenza [Eisenberg e Fabes 1998]: forse a causa del fatto che le esperienze sociali vissute nel corso della fanciullezza incoraggiano le tendenze prosociali nelle ragazze mentre le scoraggiano nei maschi. Questi ultimi, invece, in adolescenza sembrano essere più orientati verso comportamenti di aiuto in pubblico.

altre persone. Questa consapevolezza inizia, secondo Hoffman, nel primo anno di vita, con una *differenziazione Sé-altro ancora vaga*; grazie allo sviluppo del Sé presimbolico (vedi cap. 4, par. 1.1), poco dopo i 12 mesi l'infante perviene ad una *consapevolezza di sé e degli altri come entità fisiche distinte*. Nel giro di pochi mesi, dopo il riconoscimento della propria immagine allo specchio, i bambini iniziano a mostrare anche la *consapevolezza che il Sé e gli altri hanno stati interni* (desideri, pensieri, bisogni) indipendenti. Nello stadio successivo, che secondo Hoffman viene raggiunto fra i 5 e gli 8 anni, *il Sé e gli altri* cominciano a venire concepiti come *dotati di un'identità e di una storia*, di una vita che si protende oltre la situazione immediata.

Abbiamo visto nel quadro 4.3 che le emozioni empatiche possono essere innescate da meccanismi basilari, come il contagio emotivo o l'apprendimento tramite condizionamento classico, presenti anche negli infanti. Nel primo anno di vita, tuttavia, il dispiacere empatico si traduce soltanto in manifestazioni di disagio o azioni volte ad attenuarlo, anziché in tentativi di alleviare la sofferenza dell'altro, perché in assenza di una chiara consapevolezza di sé l'infante non può rendersi conto che le sue emozioni sono il prodotto di qualcosa che sta capitando ad un'altra persona. Un bambino o una bambina di 1 anno, assistendo alla caduta di un coetaneo, reagiranno piangendo o facendosi coccolare dalla mamma, come se fossero stati loro a farsi male. Questi comportamenti caratterizzano il primo stadio di sviluppo, quello del *dispiacere empatico egocentrico*.

Agli inizi del secondo anno di vita, il Sé presimbolico dei bambini (vedi cap. 4, par. 1.1) è già abbastanza sviluppato da consentire loro di distinguere fra sé e gli altri, e quindi anche tra il dispiacere che provano per qualcosa che li tocca personalmente e quello suscitato dal dispiacere di un'altra persona. Ciò rende possibile la trasformazione del contagio emotivo, cioè il sentire quello che sente l'altro, in simpatia vera e propria, cioè dispiacere *per* l'altro. La simpatia fa sorgere il desiderio consapevole di prestare aiuto alla persona in difficoltà «perché si è spiacenti per lei, e non soltanto perché si desidera alleviare il proprio dispiacere empatico» [Hoffman 1982, 96]. I bambini cominciano a confortare con carezze, colpetti sulla spalla, bacini, porgendo oggetti o andando a chiamare qualcuno. Essi però non comprendono ancora che gli altri hanno stati mentali diversi dai loro, e può succedere che per consolarli facciano quello che consolerebbe loro stessi, ad esempio offrono un proprio giocattolo a un bambino in lacrime, anche se è a portata di mano un giocattolo di quest'ultimo. Lo stadio in cui essi si trovano è quello del *dispiacere empatico quasi egocentrico*. Si tratta di uno stadio di brevissima durata, perché nel giro di pochi mesi, dopo la comparsa della coscienza di sé (vedi cap. 4, par. 1.2), i bambini cominciano a mostrare di differenziare i propri desideri da quelli degli altri. Inizia così lo stadio del *dispiacere empatico veridico*.

Durante l'età prescolare i bambini progrediscono gradualmente nella capacità di differenziare i propri stati d'animo da quelli degli altri e, di pari passo, si accresce la loro capacità di dare conforto o aiuto in modi appropriati alle effettive esigenze di questi ultimi. All'inizio però i bambini reagiscono empaticamente solo al dispiacere manifestato apertamente, perché non sono in grado di capire cosa prova un'altra persona basandosi soltanto sulla conoscenza della situazione in cui questa si trova.

Una ricerca condotta con bambini di 2-3 anni indica che essi hanno reazioni diverse a seconda che possano o meno percepire le espressioni della persona sofferente e comprendere le cause del suo dispiacere [Draghi-Lorenz 1995]. Uno sperimentatore presentava ai bambini un orsacchiotto dicendo che era il proprio giocattolo preferito e li invitava a giocare con esso assieme a lui. Dopo qualche minuto l'orsacchiotto perdeva un braccio e lo sperimentatore si rabbuiava e piagnucolava. I bambini che avevano potuto osservare sia la rottura del giocattolo sia le espressioni addolorate dell'adulto, reagirono con simpatia mostrando un'espressione triste, seria, o rivolgendogli dei sorrisi, e misero in atto degli «interventi prosociali» consistenti nel dare allo sperimentatore conforto (toccandolo, parlandogli, cercando di distrarlo con l'offerta di altri oggetti) e aiuto (tentando di aggiustare o far aggiustare l'orsetto dalla loro mamma). Invece i bambini a cui si era lasciata osservare solo la rottura del giocattolo ma non l'espressione dell'adulto, che girava

loro le spalle per non far vedere il volto, non manifestarono alcuna emozione e non intervennero né sullo sperimentatore né sul giocattolo. Essi sembravano non rendersi conto dello stato d'animo che la rottura del giocattolo poteva aver suscitato al suo possessore. Infine, i bambini appartenenti ad un terzo gruppo, che avevano visto lo sperimentatore diventare triste e piagnucoloso senza poterne capire la ragione, perché la rottura del giocattolo era avvenuta fuori dalla loro vista, manifestarono disagio personale, rimanendo bloccati, piangendo, toccandosi, o cercando il contatto con la loro mamma, anziché consolare lo sperimentatore. Le reazioni di questo terzo gruppo di bambini suggeriscono che, almeno a 2-3 anni, tra i fattori che inducono a reagire alla sofferenza di un'altra persona con simpatia anziché con disagio personale ci sia la comprensione delle cause che l'hanno suscitata.

Man mano che i bambini, a partire dai 3 anni, acquisiscono una crescente comprensione delle cause delle emozioni, essi si rendono conto di quelle che una persona può provare relativamente a certi eventi, senza doversi basare sull'osservazione del suo comportamento. Solo più tardi, tra gli 8 e i 12 anni, il bambino o la bambina arriveranno a comprendere che alcune situazioni (malattie, dissidi familiari, povertà, ecc.) determinano per certi individui delle condizioni di sofferenza continuativa che le persone provano anche senza manifestarla apertamente (*empatia per la vita di una persona*). Infine, durante l'adolescenza e l'età adulta, la capacità di rappresentarsi ampi gruppi sociali e i disagi da essi sofferti (per malattie, vecchiaia, povertà, oppressione politica) aprirà la strada alle forme più avanzate di partecipazione empatica, che possono costituire una spinta per l'impegno sociale e politico (*empatia per un gruppo sofferente*) [Hoffman 1982].

3.3. Genesi e sviluppo del senso di colpa

Abbiamo visto prima che il senso di colpa deriva da un intreccio di dispiacere empatico, coscienza di sé e attribuzione a se stessi di un'azione dannosa (par. 2.1). Questo intreccio, secondo Hoffman [2000], non si realizza spontaneamente, non appena lo sviluppo del Sé e del ragionamento causale consente ai bambini di pensare (a ragione o a torto) che sono loro stessi la causa della sofferenza di una persona, ma richiede necessariamente l'intervento dei genitori o di un altro adulto. I bambini tra i 12 mesi e i 3 anni infatti sono facilmente coinvolti dal dispiacere degli altri solo quando non sono stati loro a provocarlo, ma lo osservano dalla posizione dello *spettatore innocente*. Quando invece il dispiacere è il risultato di una loro azione involontaria (urtare un altro bambino nella foga di una corsa) o volontaria (dargli una sberla, respingerlo da un gioco, portargli via un giocattolo), le cose vanno diversamente. Il piccolo aggressore non fa caso alla sofferenza della vittima, perché ha altro per la mente: la corsa, il giocattolo sottratto, oppure il dispetto riuscito. È dunque necessario un intervento esterno che blocchi l'azione aggressiva, se è ancora in corso, affermi chiaramente che non bisogna agire così, faccia capire ai bambini in che modo il loro comportamento danneggia la vittima richiamando l'attenzione sulle conseguenze osservabili (la vittima piange, si è fatta male) e, con i bambini più grandicelli, sui sentimenti feriti («Maria sta male perché non vuoi giocare con lei»), e suggerisca infine azioni di riparazione.

Un **intervento disciplinare** di questo genere, basato sull'**induzione**, ha l'effetto di suscitare il dispiacere empatico, che combinandosi con l'attribuzione a sé della

sofferenza della vittima diventa senso di colpa; esso inoltre fa capire ai bambini dove hanno sbagliato e come possono riparare. Meno efficaci se non dannosi risultano invece altri due tipi di intervento disciplinare, basati rispettivamente sull'**asserzione di potere** e il ritiro dell'amore. Il primo consiste nell'usare o minacciare la forza fisica (per punire con una sculacciata, o bloccare e prevenire una malefatta, ad esempio tenendo fermo il bambino o spostandolo di peso) oppure nel privare il bambino o la bambina di possessi o privilegi (la paghetta, il permesso di guardare la televisione, andare al cinema, ecc.). Il **ritiro dell'amore** può essere espresso esplicitamente, dicendo al bambino di non volergli più bene, minacciando di lasciarlo, dichiarando «Non mi piaci quando fai così», oppure implicitamente, non rivolgendogli la parola o rifiutandosi di dargli il bacio della buona notte.

Questi due tipi di intervento a volte sono necessari e si possono combinare con l'induzione: ad esempio, se un bambino sta tirando i capelli ad un altro, o morde chi lo tiene in braccio, la prima cosa da fare è bloccarlo. Se sono però le tecniche usate più di frequente, diventano controproducenti. L'asserzione del potere insegna ai bambini a fare altrettanto, e può indurli ad un'obbedienza fondata sulla paura e accompagnata da rabbia e tendenze oppostive che i bambini sfogano poi in altri contesti, con prepotenze verso i coetanei o ribellioni contro gli insegnanti [Hoffman 1960]. Il ritiro dell'amore può invece suscitare ansia nei bambini, ostacolando l'attenzione verso la vittima e la comprensione del perché il loro comportamento è sbagliato. Esso inoltre, come già abbiamo visto (par. 2.1), comunica una valutazione globalmente negativa del bambino stesso, rendendolo incline a provare vergogna piuttosto che senso di colpa.

Se provassimo senso di colpa solo dopo aver compiuto una malefatta, cioè se esistesse solo il **senso di colpa per la trasgressione**, esso sarebbe di scarsa utilità nella vita sociale, perché non eviterebbe il ripetersi dei comportamenti che nuocciono agli altri. A funzionare da deterrente, a distoglierci dal danneggiare gli altri, è il senso di colpa che proviamo prima di una malefatta al solo pensiero di compierla, cioè il **senso di colpa anticipatorio**, che si forma a partire dal primo, al ripetersi delle esperienze in cui lo si è provato. Queste esperienze vengono infatti memorizzate in «**scripts**» (o **copioni**; vedi quadro 6.3), nei quali viene rappresentata l'intera sequenza di trasgressione → intervento del genitore → senso di colpa. Quando lo *script* è formato, basta il presentarsi (nella realtà o anche solo nel pensiero) di un evento corrispondente ad una sua parte, perché esso si attivi per intero. Così, se un bambino di 2-3 anni è stato più volte ripreso perché ha cercato di portar via i giocattoli a un coetaneo, prima o poi succede che quando lo fa prova senso di colpa anche se non c'è nessuno a rimproverarlo; infine proverà senso di colpa al solo pensiero di farlo, cioè il senso di colpa anticipatorio.

Gli *scripts* inizialmente rappresentano singole azioni, come spingere, sputare, tirare i capelli, o, per i bambini più grandi, non mantenere una promessa. Con lo sviluppo cognitivo, a partire da questi *scripts* (che pure continuano a esistere mantenendo la loro individualità) i bambini, attraverso sintesi ed inferenze, ne elaborano degli altri via via più generali, come fare male fisicamente a qualcuno, ferire i sentimenti, mancare di parola, fino allo *script* più astratto che include tutte le azioni che recano danno agli altri. Grazie a queste elaborazioni, i bambini non solo diventano sempre meno dipendenti dal controllo esterno, ma sentono le regole che impongono di rispettare gli altri come una propria costruzione e una parte del proprio sistema motivazionale, e non come qualcosa che viene dall'esterno. L'in-

QUADRO 7.4.

I meccanismi di disimpegno morale

Albert Bandura [1991; trad. it. 1996] ha catalogato i meccanismi di disimpegno morale, raggruppandoli a seconda della componente dell'azione riprovevole a cui essi si applicano: l'azione in sé, l'agente che ne è responsabile, i suoi effetti, la vittima.

I primi tre meccanismi, che agiscono sulla valutazione o interpretazione della condotta, sono la giustificazione morale, il confronto vantaggioso e l'etichettamento eufemistico.

La **giustificazione morale** consente di rendere non solo accettabili, ma addirittura encomiabili, condotte altrimenti immorali (in particolare quelle violente), indicandole come strumenti necessari per conseguire dei fini superiori: la difesa della patria, della pace, l'abbattimento di un governo tirannico, l'affermazione della vera religione, la costruzione di una società più equa.

Il **confronto vantaggioso** consiste nel paragonare un'azione o un evento con un altro di maggior gravità, contemporaneo, avvenuto nel passato o prevedibile nel futuro. Ad esempio, i sostenitori della guerra nel Vietnam minimizzavano i massacri di civili da essa provocati confrontandoli con la schiavitù di massa che la vittoria del comunismo avrebbe causato. I sostenitori della guerra in Iraq affermavano che le sofferenze che la popolazione stava vivendo erano inferiori a quelle sopportate sotto la tirannia di Saddam Hussein.

Con l'**etichettamento eufemistico** viene usata un'espressione neutrale, asettica, o addirittura rispettabile, per mascherare eventi e azioni violente, ripugnanti, o che provocano sofferenza a qualcuno. Questi termini ricorrono con frequenza nel linguaggio militare e in quello dei terroristi; ne sono un esempio espressioni come «fuoco amico» per indicare l'uccisione involontaria di un soldato da parte di commilitoni, «danni collaterali» per indicare quella di civili, «combattente per la libertà» per designare un terrorista. Ma guerra e violenza politica non sono gli unici contesti in cui viene impiegato questo meccanismo. Come osserva Bandura, «l'industria televisiva produce e commercia alcune delle forme più brutali di crudeltà umana con le asettiche etichette di "film d'azione e di avventura"» [*ibidem*, 79].

I due meccanismi successivi consistono nel minimizzare la propria responsabilità, attribuendola ad un altro agente o a circostanze esterne incontrollabili (spostamento della responsabilità) oppure distribuendola e diluendola su molteplici agenti (diffusione della responsabilità).

Sono esempi di **spostamento della responsabilità** l'affermazione di aver soltanto eseguito degli ordini con cui si sono spesso difesi i nazisti accusati di crimini di guerra; oppure la dichiarazione, da parte di terroristi, che la responsabilità per l'uccisione degli ostaggi è dei governi che non hanno accolto le loro richieste; o che è l'intollerabile situazione in cui vive il loro popolo a rendere necessari gli attentati suicidi.

La **diffusione della responsabilità** è resa possibile da decisioni di gruppo, da azioni collettive (come un linciaggio o un'aggressione da parte di un «branco» di persone) e da una divisione del lavoro grazie alla quale un individuo esegue una singola azione, apparentemente innocua (ad esempio, assicurare che i treni arrivino e partano in orario) e lontana dal risultato finale a cui concorre (la deportazione degli ebrei nei campi di sterminio). Quando più persone sono coinvolte in un risultato, ciascuno può attribuirne la colpa agli altri.

Altri meccanismi consistono nell'**ignorare** (deviando da esse l'attenzione) o **minimizzare le conseguenze dell'azione**. Il loro intervento è facilitato quando la sofferenza delle vittime non è visibile, come avviene quando un soldato sgancia una bomba da un aereo, un dirigente decide di licenziare centinaia di operai, alcuni politici fanno delle scelte che si ripercuotono sull'economia di un paese straniero.

L'ultimo insieme di meccanismi di disimpegno riguarda chi subisce le conseguenze dell'azione. La **disumanizzazione della vittima** è volta a prevenire le emozioni empatiche nei suoi confronti, ostacolando la percezione di una somiglianza con essa. La disumanizzazione viene realizzata classificando la vittima come appartenente a una razza inferiore (*selvaggio*), a una specie inferiore (*bestia, verme, maiale, porco, cane, troia*), o al novero delle creature infernali (*strega, demonio, incarnazione del male*). La disumanizzazione è facilitata da quelle condizioni, come la burocratizzazione della società, l'aumento della mobilità geografica, l'urbanizzazione, che ostacolano l'instaurarsi di relazioni personali e inducono a mettersi in rapporto con gli altri in modo anonimo. L'**attribuzione del torto alla vittima** (esemplificata dal caso dello stupratore che afferma di essere stato provocato) oltre a giustificare la violenza aumenta i suoi effetti devastanti, perché può indurre la medesima vittima a condividere il punto di vista dell'aggressore e a disprezzare se stessa.

Diversi meccanismi di disimpegno morale spesso operano simultaneamente sostenendosi a vicenda. Ad esempio, l'attribuzione del torto alla vittima e la sua disumanizzazione rendono più facile dare giustificazioni morali alla violenza esercitata nei suoi confronti.

Come suggeriscono gli esempi riportati (diversi dei quali tratti dal testo di Bandura), la ricerca sul disimpegno morale ha esaminato soprattutto la violenza politica e la guerra. Questo però non vuol dire che i meccanismi di disimpegno morale entrino in azione solo in situazioni eccezionali. Chi legge può cercare nella propria esperienza esempi più comuni. Nel capitolo 13 (par. 3.2) presenteremo un questionario nel quale questi meccanismi vengono illustrati in riferimento alle prepotenze che dei ragazzi possono mettere in atto nei confronti di coetanei.

tervento dei genitori diventa perciò sempre meno necessario e gli *scripts* perdono la componente che li riguarda, per diventare trasgressione → senso di colpa.

La frequenza e l'intensità del senso di colpa aumentano durante tutta la fanciullezza, e con esse anche la capacità di immedesimarsi nella vittima di un sopruso e di usare concetti di giustizia sempre più astratti per spiegare perché l'azione descritta è riprovevole. In poche ricerche sono emerse differenze tra i sessi in questo arco di età, e quando ciò è avvenuto, esse hanno indicato una maggior propensione al senso di colpa nei maschi. Queste tendenze si invertono, come vedremo nel capitolo 13, a partire dalla pubertà [Bybee 1998b].

3.4. Differenze individuali nell'empatia e nel senso di colpa

Accanto alle differenze tra le età ci sono, sia nell'empatia sia nel senso di colpa, notevoli differenze individuali. Oltre agli individui affetti, come abbiamo visto nel quadro 7.1, da senso di colpa cronico, che attribuiscono a se stessi la causa di eventi al di fuori del loro controllo, e a quelli che provano il senso di colpa solo in circostanze specifiche e appropriate, ce ne sono altri che sembrano del tutto indenni da questo penoso sentimento, e con noncuranza e spensieratezza provocano danni e sofferenze alle altre persone per procurare a se stessi dei vantaggi anche trascurabili [Hare 1993]. Questi individui non si trovano solo fra i criminali, ma prosperano anche in tutte le strutture della nostra società dove la competizione è spinta al massimo e per farsi strada (o talvolta anche solo per non rischiare di perdere il posto di lavoro) è necessaria una buona dose di «pelo sullo stomaco».

Anche le reazioni alla sofferenza altrui di cui non si è causa ma soltanto spettatori possono essere diverse: c'è chi rimane più o meno indifferente, chi reagisce con un disagio personale che lo spinge a evitare le persone in difficoltà, e chi invece prova quella simpatia che costituisce una spinta a dare aiuto.

Queste differenze sono dovute a diversi tipi di fattori. La sensibilità alla sofferenza degli altri è mediata da specifiche strutture cerebrali (localizzate nell'area ventromediale della regione frontale della corteccia cerebrale): nel caso esse siano danneggiate da lesioni, tale sensibilità scompare. Negli psicopatici (persone affette da un disturbo di personalità che si manifesta con l'assenza di empatia e di senso di colpa, e talora con comportamenti antisociali) si riscontra in quest'area un'attività elettrica ridotta [Raine 1997]. Questo induce a ritenere che nelle reazioni ai dispiaceri altrui possano esistere delle differenze individuali di **origine biologica**.

Le differenze individuali su cui le ricerche finora condotte si sono maggiormente soffermate sono quelle che derivano da una parte dal **contesto familiare** e dalle pratiche educative dei genitori, dall'altra da caratteristiche psicologiche come l'**emotività** (cioè la tendenza a provare emozioni, specie quelle negative, con una certa frequenza e intensità) e la **capacità di regolare le emozioni**.

Una ricerca di Mary Main e Carol George condotta con bambini tra 1 e 3 anni [sintetizzata in Harris 1989] mostra che già a questa età i bambini maltrattati dai genitori tendono a reagire nei confronti di un bambino che piange in modo diverso dai loro coetanei provenienti da famiglie normali: mentre questi ultimi spesso manifestavano segni di simpatia guardando con interesse il bambino sofferente, e cercavano di dargli conforto toccandolo, le reazioni più frequenti nei bambini maltrattati erano di ostilità, oppure di sofferenza. Ma non sono solo differenze così estreme nel comportamento dei genitori a riflettersi nella simpatia e nel comportamento prosociale dei figli. Come abbiamo visto in precedenza (cap. 4, par. 2.5), quando i genitori richiamano l'attenzione dei loro bambini sulle conseguenze delle loro azioni («Vedi che hai fatto cadere Maria?»), sui sentimenti degli altri («Maria adesso piange»), e affermano esplicitamente delle regole («Non bisogna dare spintoni»), limitando le punizioni e le minacce, i bambini hanno una maggiore disposizione a provare simpatia e, nel caso di trasgressioni, senso di colpa.

Le ricerche sulle relazioni tra emotività e tendenza a provare simpatia piuttosto che disagio personale hanno portato a risultati non univoci e piuttosto complessi. La conclusione di Nancy Eisenberg [2000], dopo averle passate in rassegna, è che l'emotività non influisce sull'empatia in modo diretto ma in interazione con la regolazione

delle emozioni. Questo effetto è illustrato dai risultati di una ricerca longitudinale da lei stessa realizzata, assieme ad altri studiosi, su bambini che all'inizio avevano tra i 6 e gli 8 anni. Quelli scarsamente capaci di regolare le loro emozioni erano anche caratterizzati da bassi livelli di simpatia, indipendentemente dalla loro emotività. Quando provavano emozioni di tipo empatico, esse consistevano in disagio personale. Invece nei bambini con una capacità di regolazione moderata o relativamente alta, la simpatia cresceva con la loro emotività. Essendo in grado di non venire sopraffatti dalle proprie emozioni negative, l'intensità della loro risposta a quelle degli altri rispecchiava la loro più generale reattività emotiva. A due anni di distanza, quando i bambini erano tutti più grandi, è emersa anche un'interazione tra emotività e attenzione focale: tra i bambini relativamente poco emotivi, quelli che avevano maggiori capacità di focalizzare l'attenzione erano anche quelli che provavano più spesso simpatia. Secondo il commento dell'autrice, nei bambini che non sono inclini a provare emozioni intense, la capacità di concentrare l'attenzione al di fuori di sé può favorire la raccolta di informazioni sugli altri e la capacità di capire quello che provano.

Un'altra fonte di differenze individuali risiede nella tendenza ad attivare o meno dei meccanismi volti a prevenire o attenuare il senso di colpa o l'empatia nei confronti della sofferenza altrui, quando si agisce in un modo che contrasta con i propri principi morali, o si è testimoni di condotte antisociali senza fare nulla per impedirle o per aiutare o confortare la vittima. Si tratta di meccanismi che, agendo su delle emozioni, fanno parte a pieno titolo della loro regolazione, ma gli studiosi che li hanno esaminati hanno impiegato altre espressioni per denominarli. Bandura [1991], che ha condotto la più sistematica catalogazione di questi **meccanismi** (vedi quadro 7.4), parla di **disimpegno morale**, perché essi consentono di disattivare quei processi e quelle emozioni grazie ai quali gli standard morali posseduti da una persona diventano una guida effettiva per il suo comportamento.

Altri studiosi usano il termine **«razionalizzazione»**, introdotto da Sigmund Freud, per indicare in generale le giustificazioni delle proprie azioni che una persona si costruisce quando ne ignora i reali moventi. Le razionalizzazioni delle azioni riprovevoli vengono distinte in giustificazioni e scuse. Con le **giustificazioni** ci si assume la responsabilità dell'azione compiuta ma se ne nega la gravità, ad esempio, minimizzando la sofferenza che essa provoca alla vittima, o svalutando la vittima stessa. Con le **scuse** invece si riconoscono la gravità o la nocività dell'azione, ma si nega o si attenua la propria responsabilità, attribuendola ad altre persone, o chiamando in causa le proprie condizioni fisiche (ad esempio, una sonnolenza che ha fatto perdere il controllo della guida provocando un incidente con l'auto), o la mancanza di conoscenze necessarie per prevedere gli esiti della propria azione.

Scuse e giustificazioni per le proprie malefatte possono essere osservate già nei bambini in età prescolare (ad esempio, quando negano di aver fatto qualcosa apposta, o di essere stati loro, o affermano di aver seguito le direttive del fratello). Tuttavia esse sono state studiate soprattutto negli adulti e nei bambini più grandi. Le ricerche hanno mostrato che le persone che ricorrono a uno di questi due tipi di razionalizzazione usano del pari anche l'altro. La tendenza a razionalizzare presenta una correlazione positiva con il senso di sicurezza in situazioni sociali, ma anche con aggressività e razzismo, mentre correla negativamente con l'inclinazione a provare senso di colpa e a mettere in atto comportamenti prosociali. Le razionalizzazioni possono dunque essere benefiche per coloro che ne fanno un uso frequente, ma nocive per le persone con cui essi hanno a che fare [Bybee, Merisca e Velasco 1998].

3.5. Il comportamento morale

Per agire in base ai propri principi morali, o per eseguire l'azione ispirata dall'empatia invece che dal proprio interesse personale, una persona deve essere in grado di autoregolare il proprio comportamento, cioè rappresentare l'azione da eseguire o la regola da rispettare e inibire gli impulsi che la spingerebbero in una direzione diversa. Come abbiamo visto a proposito dei comportamenti di ricerca di un oggetto nascosto (cap. 2, par. 4), una prima capacità di controllo inibitorio comincia a manifestarsi verso i 12 mesi; tra i 2 e i 3 anni essa aumenta notevolmente. Già dai 12 mesi i bambini sono dunque in grado di obbedire sporadicamente a semplici ordini impartiti dai genitori, e possono farlo con maggiore costanza nei due anni successivi, anche se in questo periodo è molto più facile per loro fare qualcosa su richiesta che smettere un'azione già iniziata [Bronson 2000]. Man mano che i bambini crescono cambiano i contenuti delle regole che i genitori impongono loro, sia in forma di comandi o divieti, sia nel corso di conversazioni. Le prime regole a venire imposte riguardano la sicurezza dei bambini stessi, con i divieti di fare o toccare cose pericolose; con l'età prescolare i bambini vengono introdotti alle regole di pulizia, di comportamento nei confronti degli altri bambini e di buona educazione [Schaffer 1996].

Inizialmente i bambini sono in grado di obbedire a ordini o divieti solo in presenza di chi li impone. Perché obbediscano anche quando la sorveglianza cessa (ad esempio, la mamma si allontana un momento) è necessaria un'ulteriore capacità: quella di ripetere o impartire a se stessi un comando, cosa che richiede una certa padronanza del linguaggio. La capacità di verbalizzazione è chiaramente presente dai 2 anni e mezzo circa, quando i bambini cominciano a parlare spontaneamente delle regole, pretendendo che esse siano rispettate (specie se ciò li avvantaggia) e valutando azioni ed eventi come buoni o cattivi. I bambini verso i 3 anni cominciano a incorporare le regole anche nel loro linguaggio privato (vedi quadro 6.1); inizialmente lo fanno a voce alta, ma verso i 6 anni il linguaggio privato comincia a trasformarsi in pensiero verbale [Bronson 2000].

Per obbedire alle richieste di qualcuno non basta saperlo fare, occorre anche esserne motivati. Grazina Kochanska [2002], in uno studio longitudinale condotto su un gruppo di bambini esaminati ripetutamente dai 14 ai 56 mesi, ha potuto identificare due tipi diversi di obbedienza, che ha chiamato rispettivamente situazionale e convinta (*committed*). L'**obbedienza situazionale** è tenuta viva dalla madre, che deve controllare e spronare il bambino o la bambina perché portino a termine l'azione richiesta. Nell'**obbedienza convinta** invece i bambini obbediscono di buon grado alla richiesta, senza che essa debba essere ripetuta. Questa obbedienza, a propria volta, è connessa ad un attaccamento sicuro, che induce i bambini ad accettare volentieri le richieste della madre come se fossero desideri propri. I bambini che tra i 2 e i 3 anni e mezzo avevano manifestato maggiormente questo secondo tipo di obbedienza, a 56 mesi erano anche quelli più capaci di autocontrollo, cioè di fare quanto richiesto dalla madre (rimettere in ordine dei giocattoli) anche quando essa non era presente nella stanza. Questi bambini inoltre mostravano di avere incorporato nell'immagine di sé una maggior quantità di attributi morali rispetto ai bambini in cui era più frequente l'obbedienza situazionale (riconoscendo come valide per sé delle frasi come «Sto male se faccio qualcosa di sbagliato», «Mi interessa che i miei genitori stiano bene»). Secondo la Kochanska,

QUADRO 7.5.

Lo sviluppo della nozione di bugia

Le bugie infantili hanno interessato gli studiosi fin dagli albori della psicologia dello sviluppo. Sono stati infatti i coniugi Stern, agli inizi del secolo scorso, a rilevare l'esistenza di **pseudobugie**, dette dai bambini piccoli senza rendersi pienamente conto della falsità e ingannevolezza delle proprie parole. Nel suo studio sul giudizio morale, Piaget si è proposto di indagare come si evolvano sia il concetto di bugia, sia il giudizio che i bambini ne danno.

Secondo Piaget, i bambini più piccoli mostrano di considerare genericamente la bugia una colpa commessa con il linguaggio, una «parola cattiva», parolaccia o sbaglio che sia. Successivamente i bambini comprendono che la bugia è un'affermazione falsa, ma considerano bugie anche gli errori involontari. Ad un terzo livello, l'importanza dell'intenzionalità è focalizzata chiaramente. Ad esempio, un bambino di 7 anni intervistato da Piaget definisce così la bugia: «Quando si dice qualcosa e poi non è vero». Piaget allora gli sottopone la seguente storiella: «Un bambino non sa il nome delle vie. Un signore gli chiede dov'è la via Carouge. Egli la indica in modo sbagliato. È una bugia o no?» «No, – risponde il bambino – si è sbagliato; quando è una bugia, si sa ma si dice che non è vero» [Piaget 1932; trad. it. 1972, 117].

Il secondo problema, ossia quello della valutazione delle bugie, è stato indagato da Piaget presentando ai bambini due storielle in ciascuna delle quali il protagonista dava un indirizzo sbagliato al signore che chiedeva dov'è via Carouge, in un caso intenzionalmente ma senza conseguenze, nell'altro in buona fede ma con esito negativo. I bambini dovevano poi indicare quale dei due ragazzi fosse stato più cattivo.

Alcuni bambini intorno ai 6 anni di età non hanno dubbi: il più cattivo è «quello che non sapeva dov'era la via – Perché? – Perché il signore si è perduto» [*ibidem*, 129]. Questo tipo di risposte, frequente nei più piccoli, assume come criterio di giudizio il risultato materiale dell'azione (**realismo morale**).

Per altri, soprattutto dopo i 7-8 anni, conta invece l'**intenzione**: ad esempio, un bimbo di 8 anni e mezzo considera più cattivo «quello che sapeva, ma non ha detto dov'era» e afferma che non fa nulla se il signore ingannato non ha subito conseguenze.

Più di recente, il tema delle bugie è tornato alla ribalta nella cornice delle ricerche sulla **teoria della mente** (vedi cap. 6, par. 4.3); numerose indagini condotte con il paradigma della «falsa credenza» hanno cercato di aggirare le difficoltà linguistiche insite nel metodo del colloquio per evidenziare le competenze presenti in bambini molto più piccoli di quelli studiati da Piaget.

In uno di questi studi [riferito da Perner 1991] venivano mostrati a ciascun partecipante degli adesivi, tra cui ogni bambino avrebbe potuto ad un certo punto scegliere quello preferito per poi portarselo via. Prima però dovevano fare le loro scelte due pupazzi, che al bambino venivano presentati come caratterizzati da due opposti modi di fare: il pupazzo vestito di bianco (amichevole) non avrebbe mai scelto l'adesivo preferito dal bambino; quello vestito di nero (competitivo) avrebbe invece scelto sempre proprio quello. Quando il pupazzo bianco, amichevole, chiedeva al bambino di indicare l'adesivo preferito, praticamente tutti i soggetti rispondevano veridicamente. Di fronte al pupazzo nero, invece, i comportamenti dei bambini si distinguevano nettamente a seconda

dell'età: i più piccoli (3 anni) continuavano a indicare l'adesivo preferito, col risultato che il pupazzo glielo portava via; i più grandi (4 e 5 anni) mettevano in atto un legittimo imbroglio per autoprotettersi e indicavano un adesivo che erano disposti a lasciarsi prendere senza rimpianto.

In un altro studio [Sodian 1991] venivano presentate ai bambini due storielle simili, in ciascuna delle quali un bambino mostrava alla mamma un bel disegno fatto da un compagno dicendo: «Guarda mamma, l'ho fatto io». In una versione della storia, che chiameremo «imbroglio», il bambino lasciava che la mamma credesse alle sue parole, così che questa scopriva solo in seguito e per proprio conto che l'autore del disegno era un altro bambino. Invece il protagonista della versione «scherzo», subito dopo essersi proclamato autore del disegno, dirigeva l'attenzione della mamma verso il nome del vero autore, scritto in un angolo del foglio. Veniva poi chiesto di dire quale dei due bambini fosse stato più cattivo, e quale aveva solo scherzato. Conformemente a quanto trovato da Piaget, i bambini di 6 anni non sapevano distinguere la bugia dallo scherzo, né dare un appropriato giudizio morale; queste capacità sono invece presenti in misura crescente dai 7 anni in poi.

Ricerche di questo tipo integrano quelle piagetiane mostrando una competenza pratica che precede la consapevolezza concettuale: in altri termini, i bambini sono in grado di dire le bugie prima di quando riescano a comprenderne in pieno la natura.

L'obbedienza convinta porta i bambini a costruire un'immagine di sé come bravi bambini, e questo a propria volta li spinge ad obbedire anche quando non c'è nessuno che li controlla.

La motivazione a seguire certe regole o principi, per quanto necessaria, non è sufficiente a completare il quadro delle condizioni che rendono possibile l'autocontrollo. Le buone intenzioni sono destinate a naufragare se non si riescono a tenere a bada gli impulsi che spingerebbero a compiere azioni più gratificanti, cedendo alla tentazione. La capacità di resistere alle tentazioni viene studiata all'interno di un paradigma sperimentale di **differimento della gratificazione**, che consiste nel «mettere in tentazione» il bambino o la bambina dopo aver pattuito una regola: ad esempio, lo sperimentatore si allontana dalla stanza lasciando a disposizione un giocattolo nuovo ed interessante, e dopo aver chiesto l'impegno di non toccarlo fino al suo ritorno. Si è visto così che la capacità di resistere alla tentazione è un lungo processo, che inizia nell'età prescolare, ma prosegue nel corso della media fanciullezza grazie alle crescenti abilità strategiche, e che deve essere per così dire «messo a punto» più e più volte nel corso della vita, in relazione ai diversi dilemmi che si associano alle situazioni esistenziali età per età. In una certa misura, tuttavia, la capacità di resistere alle tentazioni nella prima infanzia predice il grado di autocontrollo in età successive.

Janet Metcalfe e Walter Mischel [1999] hanno proposto un modello generale dell'**autocontrollo**, che includerebbe due ordini di processi, «caldi» e «freddi»: i primi chiamano in causa fattori emotivi e motivazionali che si sviluppano precocemente, mentre i secondi si sviluppano più tardi, in quanto richiedono l'intervento di numerose conoscenze, tra cui cruciali sono quelle su di sé. I meccanismi più

studiati sono tuttavia quelli di natura cognitiva, che vanno dal distogliere lo sguardo al cercare di distrarsi pensando ad altro, al modificare il giudizio sull'oggetto «tentatore» o sul proprio interesse verso di esso.

Anche se può apparire paradossale, il progresso dell'obbedienza va di pari passo con quello della **disobbedienza**. Inizialmente i bambini sono semplicemente in grado di resistere e dire «no», ma come già aveva osservato lo psicoanalista René Spitz [1965] nelle sue pionieristiche ricerche, questo costituisce un «organizzatore della psiche», ossia il segno che il bambino può agire in base alla propria volontà con una certa autonomia; e dal punto di vista morale, obbedire ha un effettivo significato solo quando l'individuo ha un'alternativa (per l'appunto, non obbedire). L'evoluzione della disobbedienza è stata studiata da Kuczynsky e Kochanska [1990, citato in Schaffer 1996]. Tra i 2 e i 5 anni dal **rifiuto semplice**, agito senza commenti o sottolineato scuotendo la testa o dicendo «no», si passa alla capacità di **sfidare l'adulto** direttamente, facendo di proposito ciò che viene in quel momento proibito, ed infine a strategie sempre più complesse di **negoziiazione**. Queste possono prendere la forma di scuse, come quando il rifiuto di prendere una medicina è accompagnato da commenti del tipo «Non posso mandarla giù, mi fa vomitare», o di contrattazioni (proseguendo nell'esempio, potrebbe essere la richiesta di posticipare l'assunzione dello sciroppo, o di ricevere un cioccolatino dopo averlo preso); i bambini più grandi possono anche abilmente combinare contrattazioni e scusanti.

3.6. Il giudizio morale

Come abbiamo accennato all'inizio, sia la tradizione comportamentista che la psicoanalisi freudiana pongono l'accento sul ruolo degli adulti nella trasmissione di regole e nella vigilanza sulla loro acquisizione da parte dei bambini, considerando la moralità come il frutto di un processo di **interiorizzazione**. A questo punto di vista si contrappone quello piagetiano, che identifica due forme di moralità, solo una delle quali si fonda sul giudizio degli adulti (**moralità eteronoma**): questa moralità, tipica dei bambini in età prescolare, costituisce solo il primo passo verso l'**autonomia morale**, meta cui tende lo sviluppo etico, pur tra difficoltà e contraddizioni. Vediamo dunque più in dettaglio come Piaget giunge a queste conclusioni.

Per individuare i criteri di valutazione morale adottati dai bambini, Piaget [1932] ha utilizzato una variante del «colloquio clinico», in cui le domande prendevano spunto da brevi storie su episodi da valutare; in molti casi le storie venivano proposte in coppie, in modo che i bambini erano sollecitati a confrontare i comportamenti descritti: ad esempio, un'azione compiuta senza cattive intenzioni (o con intenzioni buone) che sfocia in un grosso danno, con un'azione motivata da intenti cattivi (o senza intenzioni particolarmente buone) che provoca invece un danno piccolo. Così, in una coppia di storie troviamo una bambina che fa un grosso buco nel vestito mentre usa le forbici per fare una sorpresa alla mamma, e un'altra bambina che fa un piccolo buco mentre gioca con le forbici disobbedendo alla mamma. In un'altra coppia troviamo un bambino che, aprendo una porta, rovescia e rompe un gran numero di tazze, poste a sua insaputa proprio là dietro, e un bambino che rompe invece una sola tazzina mentre cerca di rubare la marmellata. Presentando molte storie di questo tipo a bambini dai 6 ai 12 anni, Piaget è giunto alla conclusione che esistono due opposti criteri di valutazione,

caratteristici di età diverse: fino a 8-9 anni i bambini, senza badare alle circostanze descritte nelle storie, considerano più cattivo chi ha prodotto il danno più grosso; dopo questa età invece essi danno maggior peso alle intenzioni. Analoghi risultati sono emersi da storie in cui i bambini dovevano comparare bugie ed errori (vedi quadro 7.5).

Sembra dunque che durante la fanciullezza siano presenti due tipi di concezioni morali. Quelle di tipo eteronomo prevalgono fino agli 8 anni, e sono caratterizzate dal fatto che «il bene si identifica rigorosamente con l'obbedienza» [Piaget 1932; trad. it. 1972, 88], cioè con l'accettazione di regole, proposte dagli adulti, che il bambino sente come estranee a sé, e di cui non sempre gli sono chiare le ragioni. Concependo le regole come istruzioni da seguire alla lettera, i bambini non valutano gli atti in funzione dell'intenzione che li ha originati ma in funzione della loro conformità materiale con le regole poste.

La **morale autonoma** comincia ad affermarsi verso i 9 anni (anche se Piaget sottolinea a più riprese che se ne trovano indizi già nelle età precedenti, e che la moralità eteronoma non scompare con l'avvento di quella autonoma ma continua a convivere con essa) e può essere solo intravista nelle risposte dei bambini intervistati da Piaget. Essa non è costituita da un complesso di prescrizioni, ma dal bisogno di trattare gli altri così come si vorrebbe essere trattati, e da un ideale di giustizia sentito come propria interiore esigenza, indipendente da ogni pressione esterna. Questa morale è imperniata dunque su alcuni principi che sottostanno alle specifiche norme di condotta (come quelle di non mentire, non rubare, non recare danno agli altri); sono questi principi che consentono di valutare le azioni non sulla base degli effetti, che possono essere influenzati dalle circostanze, ma delle intenzioni benevole o malevole che hanno spinto ad eseguirle.

Proprio perché non consiste in un complesso di regole, questo secondo tipo di morale non è adeguatamente evidenziato dalle risposte fornite a proposito di piccole trasgressioni; la nozione che più compiutamente esprime la morale autonoma è, per Piaget, quella di **giustizia**. Egli analizza due distinte accezioni di giustizia, quella relativa al rapporto tra colpa e punizione (giustizia **retributiva**) e quella che riguarda l'uguaglianza tra le persone nella spartizione di risorse o nella divisione di compiti (giustizia **distributiva**).

Per studiare lo sviluppo della giustizia retributiva, Piaget ha presentato ai bambini delle storie in cui il piccolo protagonista commette un'infrazione (come dire una bugia, disobbedire alla richiesta di fare una piccola commissione, combinare una marachella, ecc.) chiedendo di indicare, tra varie punizioni che venivano descritte, quella che pareva loro più giusta. Piaget è arrivato alla conclusione che esistono due diverse concezioni di sanzione, che vanno di pari passo con le due concezioni morali prima descritte. Alla morale dell'eteronomia corrisponde la concezione espiatoria della sanzione: una severa punizione deve accompagnare ogni infrazione ad una regola; il colpevole deve cioè essere picchiato, o privato di cibo, giocattoli, occasioni di divertimento; la sanzione deve provocare sofferenza, come se il suo unico o principale scopo fosse quello di placare l'ira e soddisfare il bisogno di vendetta di chi è stato offeso dall'infrazione. Alla morale dell'autonomia corrisponde invece la concezione che un'infrazione deve essere seguita da reazioni (che possono consistere in punizioni, o anche solo in rimproveri) adeguate a far comprendere al colpevole la portata dei suoi atti, e a richiamare l'attenzione sul legame di solidarietà che egli ha incrinato e sulla necessità di rinsaldarlo.

Per studiare lo sviluppo della nozione di giustizia distributiva Piaget ha chiesto ai bambini di elencare degli esempi di azioni ingiuste e ha proposto loro (sempre attraverso delle brevi storie) dei problemi riguardanti la distribuzione di alcuni beni come cibo e merendine, e di oneri quali piccole incombenze domestiche; due bambini di diversa età stanno facendo una lunga gita, e a mezzogiorno, accingendosi a mangiare, si accorgono che le provviste sono più scarse del previsto: come se le dovranno spartire? Un genitore ha due figli, uno dei quali è solito brontolare se gli si affidano delle commissioni, l'altro invece è più remissivo; va così a finire che il padre si rivolge sempre al secondo, se c'è qualche lavoretto da fare: che pensare di questa situazione?

Attraverso queste indagini Piaget è giunto ad individuare tre periodi nello sviluppo dell'idea di giustizia. Nel primo, che si estende fino ai 7-8 anni, è giusto tutto quello che stabilisce l'adulto, anche se può comportare ineguaglianze nella spartizione di risorse o incombenze; le azioni ingiuste coincidono con quelle proibite, come è documentato dagli esempi di azioni ingiuste forniti dai bambini di 6 anni: «Una bambina che ha rotto un piatto»; «Far scoppiare un pallone»; «I bambini che fanno rumore con i piedi durante le preghiere»; «Mentire»; «Qualcosa che non è vero»; «Non è giusto rubare» [*ibidem*, 256].

Tra gli 8 e gli 11 anni i bambini fanno coincidere la giustizia con l'uguaglianza e affermano che bisogna dare a tutti la stessa quantità di beni o di incombenze. Gli adulti ora non sono più il fondamento di moralità e giustizia, ma devono anzi attenersi a loro volta al criterio dell'uguaglianza: se un genitore affida maggiori incombenze ad uno dei propri figli, o distribuisce in modo ineguale affetto, cibi, giocattoli, commette un'ingiustizia. Dopo gli 11-12 anni infine i ragazzi temperano la nozione di uguaglianza, che comporta una spartizione di risorse o incombenze in cui ognuno conta come gli altri, con quella di equità, che tiene invece conto delle differenze tra individui o tra le circostanze in cui essi si possono trovare, e cerca di compensarle.

Le ricerche condotte nella cornice della teoria piagetiana hanno confermato che i bambini di età prescolare, di cui il lavoro originale di Piaget non parla direttamente, utilizzano criteri eteronomi, quando non sono addirittura incapaci di esprimere giudizi in ambito morale. Ad esempio, William Damon [1977] ha esteso anche a bambini di 4 e 5 anni le ricerche piagetiane sul giudizio morale, utilizzando il metodo delle storie, o simulazioni di situazioni reali. In una di esse si raccontava di una classe di bambini che avevano passato la mattina a preparare dei disegni e li avevano poi venduti a una mostra. Dopo aver descritto varie differenze tra i bambini (tra i quali c'erano ricchi e poveri, maschi e femmine, pigri e diligenti, buoni e indisciplinati) e il loro impegno nell'attività (alcuni avevano fatto molti disegni, altri pochi; alcuni avevano disegnato bene, altri male), si chiedeva come si dovevano dividere i soldi ricavati.

Oltre ad interrogare i bambini su storie come questa, Damon li ha posti nella situazione reale di dover suddividere tra loro il denaro ottenuto vendendo piccoli oggetti da essi costruiti. Nell'uno e nell'altro caso venivano comunque poste delle domande atte a valutare se, nella divisione dei soldi, i bambini tenevano conto del risultato, delle intenzioni, o di altre caratteristiche dei partecipanti. Damon ha così messo in luce concezioni diverse della giustizia, catalogabili in tre livelli. Al primo livello (dai 4 ai 5 anni circa) i bambini non seguono un criterio morale, ma indicano delle scelte che privilegiano loro stessi, tentando al massimo di giustifi-

carle a posteriori con ragioni poco pertinenti: «Noi dovremmo avere di più perché siamo bambine». Al secondo livello (intorno ai 6-8 anni) i bambini utilizzano dei criteri morali di tipo unilaterale, tra cui prevale dapprima l'egualitarismo («Tutti devono avere la stessa quantità di soldi») perché evita conflitti e discussioni, poi la reciprocità tra ciò che si è fatto e ciò che si riceve («Chi ha fatto disegni più numerosi o più belli deve avere di più»). Al terzo livello (dai 9 anni in poi) i bambini si rendono conto del potenziale conflitto tra vari criteri di suddivisione (ad esempio, se si tiene conto solo del merito o solo della situazione personale) e iniziano a coordinare vari elementi della situazione – merito, bisogni dei singoli, ecc. – per realizzare una distribuzione equa, e non rigidamente egualitaria. Un modo è quello di usare più criteri contemporaneamente, ad esempio dando un po' di soldi in più a chi ha fatto più disegni, a chi li ha fatti più belli e a chi è più povero. Un modo alternativo è quello di adottare solo il criterio che appare pertinente alla situazione in questione, pur ammettendo che gli altri potrebbero essere validi in altri contesti.

Questa sequenza mostra il passaggio da un orientamento puramente egoistico e premorale ad un orientamento morale rigido (che si può far corrispondere alla moralità eteronoma e costrittiva nella terminologia di Piaget) e infine ad un orientamento morale più flessibile, nel quale conta più il principio generale dell'equità che non l'applicazione di una regola specifica (come il numero di soldi ricevuti o il merito personale): quest'ultimo corrisponde alla morale autonoma descritta da Piaget.

3.7. La revisione della prospettiva piagetiana

Anche nel campo del giudizio morale, come in quello dello sviluppo cognitivo, le ricerche più recenti, pur essendo state stimolate da quelle di Piaget, hanno modificato il quadro che lui ha tracciato, mostrando che i bambini in età prescolare si rivelano meno eteronomi quando si osserva il loro comportamento spontaneo, o si sottopongono a quesiti più semplici. Ad esempio, studi osservativi come quelli condotti da Judy Dunn [1993] mostrano che i bambini cominciano molto presto a parlare delle azioni proprie o altrui in termini di responsabilità e intenzioni («Sono stato io»; «Non l'ha fatto apposta»), indicando che la loro valutazione delle azioni non si basa solo sui loro risultati materiali.

Diverse ricerche, condotte a partire dagli anni '70 del Novecento da Elliot Turiel, Larry Nucci, Judith Smetana e vari collaboratori [sintetizzate in Nucci 2001; Turiel 1998], hanno mostrato che già verso i 3 anni i bambini distinguono le **regole morali** (che riguardano il benessere delle persone e i loro diritti e hanno carattere universale) da quelle **convenzionali** (che riguardano i modi di condurre varie attività, decisi da autorità o originati dall'accordo spontaneo dei partecipanti, e che variano a seconda dei contesti). Essi infatti affermano che è più sbagliato rubare la merenda a un bambino o dargli uno spintone che mangiare il gelato con le mani o lasciare in giro i giocattoli anziché riporli nell'apposito armadietto. A 4 anni i bambini si dimostrano convinti che la validità delle norme morali (ma non di quelle convenzionali) non dipende dal sostegno da parte di un'autorità, affermando che rubare è sbagliato anche in una scuola in cui nessuna regola lo proibisce, e che invece, in assenza di regole, si può mangiare come si vuole.

Secondo gli autori di queste ricerche, la precoce distinzione tra i due tipi di regole è resa possibile dai modi diversi in cui esse vengono introdotte e dalle diverse reazioni suscitate dalla loro infrazione. Gli adulti forniscono un *feedback* più coerente e più ricco di fronte alle violazioni morali, ad esempio rimproverando il bambino ogni volta che fa del male ad un coetaneo, o richiamando esplicitamente la sua attenzione sui sentimenti dell'altro; invece nel caso delle convenzioni si chiede sovente al bambino di adeguarsi senza spiegarne il senso (peraltro a volte oscuro anche per gli adulti stessi). Importante è anche la reazione dei coetanei, che è ben diversa nei due casi sopra esemplificati: mentre la violazione di regole convenzionali di solito passa inosservata, i bambini che subiscono soprusi reagiscono intensamente, difendendosi o mettendosi a piangere [Turiel 1998] (sulle concezioni infantili delle regole, vedi anche Barbieri e Legrenzi [1988] e Donsì [2000]).

Accanto alla distinzione tra regole morali e convenzionali, e tra i comportamenti a cui esse si applicano, compare precocemente anche l'idea che ci siano delle attività che non incidono sul benessere di nessuno, e sul cui modo di svolgimento non esistono regole o autorità deputate a decidere. Esse costituiscono una **sfera personale**, sulla quale si esercita l'autonomia del singolo. Già a 3 anni i bambini affermano che un genitore non deve costringere un bambino a baciare una zia antipatica, o a indossare un abito che non gli piace. L'idea di una sfera personale, oltre a costituire, a tutte le età, una fonte di conflitti e negoziazioni tra genitori e figli, è il punto di partenza per la formazione di una nozione di primaria importanza nella vita degli adulti: quella di libertà, intesa come ambito di scelte sulle quali le autorità politiche non devono intervenire [Nucci 2001].

Secondo Turiel, Smetana e Nucci, grazie a tipi di esperienze sociali diversi i bambini acquisiscono precocemente tre distinte strutture cognitive, che riguardano tre domini (o ambiti, a seconda delle traduzioni italiane) della vita sociale: quelli della moralità, delle convenzioni sociali e della sfera personale. Per questo essi chiamano la loro teoria *teoria dei domini* (o *ambiti*). Un punto di vista più recente (sintetizzato, assieme a quelli di Piaget, Kohlberg e Turiel, in Surian [2013]) sostiene che le esperienze sociali che i bambini hanno nei diversi ambiti non sono sufficienti a spiegare la precoce comparsa della conoscenza morale e che deve esserci un meccanismo specializzato, una specie di Grammatica Morale Universale, che guida l'apprendimento morale in modo simile a quanto avviene nell'apprendimento della lingua materna (vedi cap. 3, par. 1.1). Gli studi per mettere alla prova queste ipotesi sono ancora al loro inizio.