

## Lo sviluppo morale del bambino

STEPHEN T. REHRAUER

Vorrei cominciare questa descrizione dello studio psicologico dello sviluppo della coscienza morale del bambino con una premessa contestuale di quattro considerazioni.

Una prima considerazione pratica, storica: la coscienza morale esiste prima della scienza. Per secoli e millenni le persone hanno sviluppato una coscienza morale funzionale e abbastanza efficiente senza l'aiuto dello studio scientifico con tutti i dati scoperti e le teorie sul modo di spiegare questo fenomeno.

In secondo luogo nessuna madre o padre o scuola è modello perfetto per una coscienza morale ben formata o per come seguire la coscienza in ogni momento. Nonostante questo la maggioranza dei bambini sviluppa senza problemi una coscienza morale.

In terza considerazione: una famiglia santa a volta produce un mostro e una famiglia terribilmente disfunzionale a volte produce un santo.

Infine, come cristiani non pelagiani è necessario ricordare che la condotta morale non ci salva. È Cristo che salva, e rende la persona capace di agire in modo giusto. Lo sviluppo corretto

della coscienza morale è frutto di un rapporto personale con Dio e, per il cristiano, della fede, della speranza e della carità.

### 1. COME SI STUDIA LO SVILUPPO DELLA COSCIENZA MORALE IN PSICOLOGIA

In questo spirito, e guardando la storia dello studio della coscienza morale in psicologia, possiamo affermare che la psicologia intende osservare e spiegare ciò che gli individui pensano, sentono e agiscono, principalmente rispetto a due categorie che coincidono con i due approcci etici predominanti nella modernità:

- benessere e cura degli altri;
- diritti e giustizia nelle relazioni interpersonali<sup>1</sup>.

Il primo coincide più con la preoccupazione dell'utilitarismo riguardo agli atti e alle conseguenze, mentre il secondo corrisponde più all'enfasi sulle norme deontologiche dell'etica kantiana. Entrambi si occupano del rapporto tra ciò che uno pensa e la condotta "pro" o "anti" sociale. Guardando alla definizione della coscienza morale nella psicologia "classica" (tra virgolette), possiamo dire che la coscienza morale coinvolge l'insieme di processi cognitivi, affettivi e relazionali che influenzano e guidano il modo in cui gli individui agiscono rispetto a standard di comportamento<sup>2</sup>.

Negli ultimi anni, la psicologia morale ha cominciato a studiare il rapporto interattivo tra il modo di comprendere la

giustizia e rispettare le norme e l'agire pro-sociale, ma non è ancora arrivata allo studio dell'unità intrinseca e inseparabile tra giustizia e carità, qual è formulata per esempio nell'Enciclica *Caritas in Veritate* di Papa Benedetto XVI<sup>3</sup>.

Secondo James Rest, il processo che conduce dal pensiero al comportamento morale richiede quattro passaggi. Questi assomigliano alla descrizione dell'atto morale che incontriamo nella *Summa Theologiae* di San Tommaso<sup>4</sup>. Un agire morale comincia con la percezione della qualità morale di una situazione che Rest chiama sensibilità morale. Questa sensibilità è sottomessa a un processo valutativo che produce la formulazione di un giudizio. Una volta che si è giudicato degno fare o non fare qualcosa, la coscienza libera sui diversi mezzi e prende la decisione su che cosa fare o non fare. La coscienza morale formula una norma personale dando il comando di mettere in atto la decisione presa. Uno studio dello sviluppo morale richiede la considerazione di ognuna di queste quattro capacità e il rapporto che esiste tra loro<sup>5</sup>.

Storicamente, lo sviluppo morale è stato indagato da tre approcci differenti, ognuno dei quali si è, per così dire, "specializzato" in uno di questi quattro passaggi.

*L'approccio cognitivo/evolutivo* (rappresentato da Piaget, Kohlberg, Gilligan, Turiel) studia l'uso delle norme e delle regole e il modo di concepire la giustizia, per descrivere lo sviluppo progressivo della capacità del bambino di ragionare, soprattutto riguardo al ragionamento formale e alla comprensione della natura delle norme e delle regole<sup>6</sup>.

1 Cfr. E. TURIEL, *Thought, Emotions, and Social Interactional Processes in Moral Development*, in M. KILLEN – J. SMETANA (ed.), *Handbook of Moral Development*, Lawrence Erlbaum, Mahwah (NJ) 2006, pp. 9-10.

2 Cfr. R. A. THOMPSON ET AL., *Understanding Values in Relationship. The Development of Conscience*, in M. KILLEN – J. SMETANA (ed.), op. cit., p. 267: «Conscience consists of the cognitive, affective, relational, and other processes that influence how young children construct and act consistently with generalizable, internal standards of conduct».

3 Cfr. BENEDETTO XVI, Lettera enciclica *Caritas in Veritate*, n. 6 (*Enchiridion Vaticanum* 26/686).

4 Cfr. TOMMASO D'AQUINO, *Summa Theologiae I-II\**, qq. 9-17.

5 Cfr. J. REST, *The Major Components of Morality*, in W. KURTINES – J. GEWIRTZ (ed.), *Morality, Moral Behavior and Moral Development*, John Wiley and Sons, New York 1984, pp. 25-33.

6 Cfr. J. PIAGET, *The Moral Judgment of the Child*, Kegan Paul, London 1972; L. KOHL-

*L'approccio emotivo* (rappresentato da Hoffman, Selman, Thompson, Kochanska) presta più attenzione all'aspetto sentimentale e descrive il processo di graduale maturazione del bambino rispetto al sistema valutativo motivazionale. Pone una particolare enfasi sullo sviluppo dell'empatia, della vergogna e della colpa<sup>7</sup>.

*L'approccio della socializzazione morale* (rappresentato da Bandura, Grusec, Schaffer) studia i processi di socializzazione che mostrano di influire sullo sviluppo della coscienza morale. Rileva diversi fattori sociali, insieme con i processi dell'apprendimento sociale, del condizionamento classico e operante, che provocano un aumento dell'incidenza della condotta pro-sociale<sup>8</sup>.

Ognuno dei diversi approcci teorici classici studia una parte del fenomeno della coscienza morale, una sola dimensione, e ci fornisce una maggiore comprensione di quel pezzo. Non esiste però ancora un approccio o una teoria che riesca ad integrare i risultati di tutti i diversi studi in un tutto organico. Complicando ulteriormente la situazione, in ogni approccio particolare ci sono

BERG, *The Psychology of Moral Development*, Harper & Row, San Francisco 1981; C. GILLIGAN, *In a Different Voice. Psychological Theory and Women's Development*, Harvard University Press, Cambridge (MA) 1982; E. TURIEL, *The Development of Social Knowledge. Morality and Convention*, Cambridge University Press, Cambridge 2002.

7 Cfr. R. SELMAN, *The Growth of Interpersonal Understanding. Developmental and Clinical Analysis*, Academic Press, New York 1980; M. HOFFMAN, *Empathy and Moral Development. Implications for Caring and Justice*, Cambridge University Press, Cambridge 2001; R. THOMPSON ET AL., *Early Understanding of Emotion, Morality, and the Self. Developing a Working Model*, in R. KAIL (ed.), *Advances in Child Development and Behavior*, vol. 31, Academic Press, San Diego 2003, pp. 137-171; G. KOCHANSKA, *Socialization and Temperament in the Development of Guilt and Conscience*, in «Child Development», 62 (1991), pp. 1379-1392.

8 Cfr. A. BANDURA, *Social Learning Theory*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs 1977; H.R. SCHAFER, *Psicologia dello sviluppo. Un'introduzione*, Raffaello Cortina, Milano 2005; J. GRUSEC, *A History of Research on Parenting Strategies and Children's Internalization of Values*, in J. GRUSEC – L. KUCZYNSKI (edd.), *Parenting and Children's Internalization of Values. A Handbook of Contemporary Theory*, John Wiley, New York 1997, pp. 3-22.

due distinti presupposti di base sulla natura della coscienza morale che condizionano il modo di studiarne lo sviluppo:

- a) *Sulla natura universale o meno dello sviluppo morale*. Il primo gruppo studia ciò che tutti abbiamo in comune e descrive l'aspetto universale dello sviluppo; il secondo gruppo ritiene più necessario spiegare la variabilità individuale<sup>9</sup>.
- b) *Sul fondamento biologico o culturale della morale*. Il primo gruppo ritiene innata la coscienza: lo sviluppo è un processo automatico, frutto di un programma genetico. Il secondo gruppo ritiene che la persona alla nascita sia una *tabula rasa* morale: la coscienza morale è prodotta dall'esperienza personale sociale. Oggi comincia a prevalere la posizione intermedia che ritiene che lo sviluppo della coscienza morale sia frutto di un'interazione tra geni ed esperienza personale e sociale<sup>10</sup>.

Attualmente lo sviluppo morale è studiato anche da due nuovi approcci.

*L'approccio evoluzionista neo-darwiniano* (rappresentato da Wright, Haidt, Hauser, Pinker) intende recuperare il concetto di una natura umana universale comune a tutte le persone, con diverse tendenze ad agire, pensare e sentire, le quali esistono nell'uomo come frutto del processo di selezione naturale<sup>11</sup>.

*L'approccio neuro-etico* (rappresentato da Casebeer, Churchland, Dwyer, Prinz), attraverso lo studio dell'attività del cervello

9 Cfr. C. M. KIM – D. SANKEY, *Towards a Dynamic Systems Approach to Moral Development and Moral Education. A Response to the JME Special Issue, September 2008*, in «Journal of Moral Education», 38 (2009), pp. 290-291.

10 Cfr. E. TURIEL, *The Culture of Morality*, Cambridge University Press, Cambridge 2002, pp. 94-99.

11 Cfr. R. WRIGHT, *The Moral Animal*, Vintage, New York 1994; J. HAIDT, *The Emotional Dog and its Rational Tail. A Social Intuitionist Approach to Moral Judgment*, in «Psychological Review», 108 (2001), pp. 814-834; M. HAUSER, *Menti morali*, Il Saggiatore, Milano 2007; S. PINKER, *The Blank Slate. The Modern Denial of Human Nature*, Viking, New York 2002.

che coincide con i diversi atteggiamenti morali del giudicare, prendere decisioni, valutare vari possibili mezzi alternativi, arriva alla conclusione che esiste una capacità innata e programmata, ma non completamente determinista, detta "sensibilità morale"<sup>12</sup>.

La combinazione di questi due approcci produce una teoria sullo sviluppo della coscienza morale che ritiene esista una capacità innata, programmata biologicamente prima dell'esperienza, di formare progressivamente la coscienza morale durante i primi anni di vita. Per dirla con Hauser:

Siamo dotati di un dispositivo di acquisizione morale. I bambini piccoli nascono già dotati degli strumenti fondamentali per comprendere le cause e le conseguenze delle azioni, e queste capacità precoci crescono e si connettono con le altre per generare giudizi morali. I bambini possiedono anche un insieme di emozioni inconsce e automatiche che possono rinforzare l'espressione di alcune azioni, mentre ne bloccano altre. Nel loro complesso, queste capacità permettono ai bambini di costruire i sistemi morali. La scelta del sistema dipende dalla loro cultura locale e da come questa fissa i parametri che fanno parte della facoltà morale<sup>13</sup>.

Questi approcci rilevano l'esistenza di principi innati e transculturali, come i cinque identificati da Haidt (reciprocità-giustizia, autorità-rispetto, purezza-sacralità, aiuto-danno, lealtà al gruppo-sospetto<sup>14</sup>), insieme con l'insieme universale dei sentimenti valutativi che interagiscono con questi principi

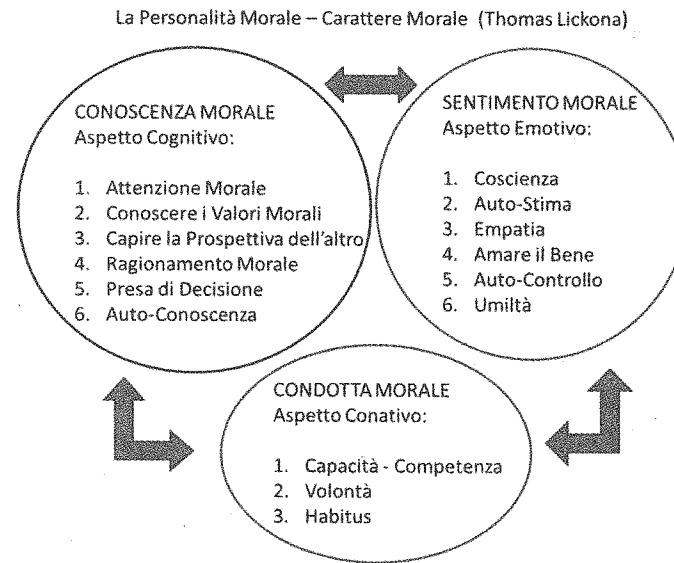
12 Cfr. W. CASEBEER, *Natural Ethical Facts. Evolution, Connectionism and Moral Cognition*, MIT Press, Cambridge 2003; P. CHURCHLAND, *Neurobiologia della morale*, Raffaello Cortina, Milano 2012; J. PRINZ, *The Emotional Construction of Morals*, Oxford University Press, New York 2007; S. DWYER, *How Not to Argue that Morality Isn't Innate. Comments on Prinz*, in W. SINNOTT-ARMSTRONG (ed.), *Moral Psychology*. Vol. 1, MIT Press, Cambridge 2008, pp. 407-418.

13 M. HAUSER, *op. cit.*, p. 298.

14 Cfr. J. HAIDT – C. JOSEPH, *Intuitive Ethics. How Innately Prepared Intuitions Generate Culturally Variable Virtues*, in «Daedalus», 133:4 (2004), pp. 55-66.

(schifo, ira, indignazione, colpa, orgoglio, vergogna, empatia, compassione<sup>15</sup>).

Assumendo tutte queste modalità di studio dello sviluppo morale, Lickona, che ha un fine educativo, si chiede come mettere in pratica tutti questi dati. Egli suggerisce che anziché preoccuparsi soltanto della formazione dell'aspetto razionale o sentimentale, dobbiamo mirare più allo scopo di formare la personalità morale, il carattere della persona, nel senso dell'etica classica delle virtù<sup>16</sup>. Interessante è pure l'osservazione di Casebeer che anche gli studi neurologici sostengono più la validità dell'etica delle virtù di Aristotele o San Tommaso, che nei fatti corrisponde più alla rappresentazione globale del modo in cui il cervello funziona, rispetto all'etica deontologica o utilitarista<sup>17</sup>.



15 Cfr. J. MOL ET AL., *The Cognitive Neuroscience of Moral Emotions*, in W. SINNOTT-ARMSTRONG (ed.), *Moral Psychology*. Vol. 3, MIT Press, Cambridge 2008, pp. 1-18.

16 Cfr. T. LICKONA, *Educating for Character*, Bantam, New York 1991, pp. 20-22.

17 Cfr. W. CASEBEER, *Neurobiology supports virtue theory on the role of heuristics in moral cognition*, in «Behavioral and Brain Sciences», 28 (2005), pp. 547-548.

Lickona propone pertanto un modello educativo che riconosce l'importanza di includere, oltre all'aspetto sentimentale e razionale, anche l'elemento conativo, e soprattutto l'interazione e l'inseparabilità di tutti e tre<sup>18</sup>.

## 2. I PROCESSI DI SVILUPPO DELLA COSCIENZA MORALE

La coscienza morale possiede la qualità di essere un fenomeno emergente<sup>19</sup>. Vogliamo capire i processi dello sviluppo che tutti abbiamo in comune, l'aspetto universale del processo, ma bisogna anche spiegare la variabilità tra una persona e altra, l'aspetto particolare o individuale dello sviluppo, riconoscendo la dignità e l'individualità di ogni bambino come persona. Con le parole di Kim e Sankey:

Lo sviluppo morale si appoggia sulla capacità dell'organismo umano di categorizzare, guidata dalla sua innata preferenza di valutare, in risposta ad una moltitudine di esperienze ambientali sfumate<sup>20</sup>.

Grazie ai dati forniti dalla neuroscienza, ma anche dalla nuova scienza delle *“Fetal origins”*, possiamo affermare che lo sviluppo di questa piattaforma per la coscienza morale comincia già nel grembo. Il bambino nasce con una bella dotazione di capacità che formeranno la base sulla quale si svilupperà la coscienza. Aldilà dei fattori esterni a cui il feto potrebbe essere esposto durante la gestazione e che producono un danno irreversibile allo sviluppo del cervello (cocaina, eroina, tabacco, alcol, piombo, infezione batteriologica o virale), durante l'ultimo trimestre della gesta-

18 Cfr. T. LICKONA, *op. cit.*, p. 53.

19 Cfr. C. M. KIM – D. SANKEY, *op. cit.*, pp. 289-290.

20 *Ivi*, p. 292: «... moral development piggy-backs on “the human organism’s ability to categorize, guided by its inherent predilection to value, in response to a multitude of nuanced environmental experiences”».

zione il bambino riceve indubbiamente dei segnali attraverso il corpo della madre che avranno un effetto sullo sviluppo biologico e psicologico del bambino dopo la nascita.

Alla nascita il bambino possiede già la capacità di riconoscere ed anche prediligere la voce della madre. Predilige anche i sapori di ciò che la madre ha mangiato o bevuto durante la gravidanza. Se la madre vedeva tutti i giorni la stessa telenovela, il neonato dimostra di riconoscere la sigla del programma. Il neonato piange al ritmo e al tono musicale della lingua materna – i bambini francesi piangono in francese, mentre i tedeschi in tedesco. Più seriamente, se la madre soffre malnutrizione, fame o stress traumatico durante la gravidanza, il corpo in sviluppo del bambino sembra rispondere a queste realtà valutandole come dati del mondo esterno, e adatta lo sviluppo di diversi organi e funzioni prima ancora di vivere in questo mondo<sup>21</sup>.

Alla nascita il bambino ha un cervello programmato e preparato per imparare. Durante i tre primi anni di vita il cervello crescerà e attiverà il massimo numero di connessioni neuronali di tutta la vita – molto di più di quanto possiede un adulto<sup>22</sup>. Durante i tre primi anni il modo di imparare cambia. Alla nascita il bambino risponde in un modo discriminatorio ad ogni esperienza, fissandosi sui dettagli senza capacità di generalizzare in base alla categorizzazione. Se impara un’attività piacevole (per esempio giocare con un giocattolo rosso), non riconosce la stessa attività se cambiano il colore del giocattolo o la forma della stanza. Ri-

21 Per esempio, i bambini in gestazione durante la fame della guerra, trent’anni dopo hanno una forte incidenza di diabete, obesità, e livelli di cortisone e colesterolo molto più alto della norma. I bambini in gestazione durante un tempo di stress provocato da pericolo o panico nascono con una predisposizione biologica a diventare affetti da PTSD (Disordine da Stress Post-Traumatico). Per la descrizione completa e documentata di queste scoperte, cfr. A. MURPHY PAUL, *Origins. How the Nine Months Before Birth Shape the Rest of Our Lives*, Simon & Schuster, New York 2012.

22 Cfr. D. NARVAEZ – J. VAYDICH, *Moral Development under the Spotlight of the Neurobiological Sciences*, in «Journal of Moral Education», 37 (2008), pp. 300-301.

conosce invece l'opportunità se è presente una stessa persona, il che indica che il neonato distingue tra persone e usa la presenza o assenza di una persona conosciuta quale ancora per riconoscere altre situazioni. Con il tempo, grazie alla crescita e specializzazione dei neuroni, il bambino acquisisce la capacità di generalizzare l'esperienza entro categorie, il che allo stesso tempo rende possibile il dirigere o il fissare lo sguardo sull'attività personale. A 15 mesi è capace di identificare animali differenti come cani o gatti, e distinguere tra maschi e femmine ecc...<sup>23</sup> Lo sviluppo di questa capacità classificatoria prepara l'emergere della *teoria della mente* che appare per prima volta a 18 mesi e continua a diventare più sofisticata durante gli anni successivi, con il riconoscimento della differenza dei pensieri e dei sentimenti degli altri<sup>24</sup>.

Durante i primi tre anni, la corteccia prefrontale è in pieno sviluppo. Questa zona del cervello è responsabile del coordinamento tra pensiero, sentimento e azione. È anche essenziale per lo sviluppo della persona come agente intenzionale. Il processo di crescita neuronale continua fino ai 20 anni, con un salto di crescita ogni 3 anni. L'ultima parte a svilupparsi sarà la corteccia orbito-frontale, che ha a che fare con l'interpretazione e il controllo del sistema sentimentale e si sviluppa principalmente durante l'adolescenza<sup>25</sup>. Pertanto i bambini non sono capaci di capire perché sentono ciò che sentono, e nemmeno come canalizzare questi sentimenti, il che spiega in parte il carattere impulsivo della loro condotta.

Frimer e Walker osservano che mentre il bambino è dalla nascita una persona in sviluppo, la psicologia morale non ha

23 Per una spiegazione più dettagliata di questi processi, cfr. A. GOPNIK – A. MELTZOFF – P. KUHL, *The Scientist in the Crib. What Early Learning tells us about the Mind*, Harper Perennial, New York 2001.

24 Cfr. D. SAMSON – I.A. APPERLY – C. CHIARARINO – G.W. HUMPHREYS, *The Left Temporo-Parietal Junction is Necessary for Representing Someone Else's Belief*, in «Nature Neuroscience», 7 (2004), pp. 449-500.

25 Cfr. E. GOLDBERG, *The New Executive Brain. Frontal Lobes in a Complex World*, Oxford University Press, Oxford 2009, pp. 171-179.

ancora una definizione chiara o universale di ciò che costituisce la personalità morale<sup>26</sup>. Come persona il bambino agisce sul mondo nello stesso tempo che forma parte del mondo. Agisce dentro un ambito sociale prima della costruzione stabile di un senso di sé. Chi egli diventa è anche in parte il risultato di ciò che fa e della risposta ricevuta dagli altri. I dati forniti dagli altri diventano parte sostanziale degli schemi in costruzione durante lo sviluppo della corteccia prefrontale, soprattutto durante i primi tre anni di vita, ma la persona continua a imparare e processare dati sociali fino alla morte. La qualità interpersonale dell'esperienza dell'agire cambia conformemente allo sviluppo della capacità intellettuale, ma anche il modo in cui gli altri rispondono a ciò che il bambino fa, cambia con lo sviluppo dell'età dell'individuo<sup>27</sup>.

Reed suggerisce che esiste una correlazione tra il tipo di esperienza interpersonale tipica di una fase dell'età e lo sviluppo della comprensione che risulta da questo rapporto con gli altri. Il bambino nasce con l'esperienza di essere un individuo in un mondo di particolarità caotiche. L'impegno principale è sopravvivere e riuscire a fare in modo che gli altri diano ciò che egli vuole o di cui ha bisogno. Il modo di istituire una relazione con gli altri è egocentrico.

<u>Rapporto</u>	<u>Modalità</u>	<u>Atteggiamento morale</u>
Io → Mondo	Individuale	Egocentrico
Io → Altro individuo	Personale	Reciprocità immediata
Io → Altri	Interpersonale	Reciprocità interpersonale
Io → Ruolo nel gruppo	Sociale	Reciprocità sociale
Io → Ruolo con diversi gruppi	Inter-sociale	Reciprocità multi-culturale
Io → Ruolo con tutti	Universale	Reciprocità universale

26 Cfr. J. FRIMER – L. WALKER, *Towards a New Paradigm of Moral Personhood*, in «Journal of Moral Education», 37 (2008), pp. 334-335.

27 Cfr. D.C. REED, *A Model of Moral Stages*, in «Journal of Moral Education», 37 (2008), pp. 360-365.

Pian piano, con la crescita, la qualità del rapporto più comune cambia, e con l'età cambia anche il modo in cui gli altri rispondono e interagiscono con lui, provocando un passaggio dall'egocentrismo alla reciprocità "faccia a faccia". Successivamente, come parte di un gruppo che coopera o compete per soddisfare finalità condivise, avanza verso tipi di rapporto con gli altri più raffinati, generali e astratti. Il bambino passa dall'egocentrismo imparando a porsi in relazione con gli altri in modo reciproco e giunge infine a porsi in relazione con gli altri sulla base del criterio della responsabilità sociale<sup>28</sup>.

Eisenberg-Berg ci fornisce uno schema simile sugli stadi progressivi dello sviluppo<sup>29</sup>:

- orientamento edonistico-pragmatico (età prescolare)
- orientamento verso i bisogni dell'altro (prima età scolare)
- orientamento stereotipato focalizzato sull'approvazione (età scolare)
- orientamento empatico (età scolare/preadolescenza)
- orientamento dei valori internalizzati (adolescenza)

Durante l'età prescolare il bambino dimostra un orientamento edonistico-pragmatico verso gli altri. In conseguenza del cambiamento provocato dallo stare a scuola, dal nuovo impegno, dalle sfide non familiari, con l'insicurezza che provocano, il bambino progredisce e dimostra un orientamento verso i bisogni dell'altro. Durante il periodo della scuola quest'orientamento si muta in un altro, focalizzato sull'approvazione degli amici, dei professori, ecc...

Tuttavia questo processo comincia ed è possibile soltanto perché il bambino a 18 mesi sviluppa la capacità di riconoscersi come un sé, differente dagli altri. Questa capacità fa sorgere un

28 Cfr. *ivi*, pp. 363-373.

29 Cfr. N. EISENBERG-BERG, *Development of Children's Prosocial Moral Judgment*, in «*Developmental Psychology*», 15 (1979), pp. 128-137.

altro impegno, con un importante impatto sullo sviluppo della coscienza morale che continua durante il resto della vita, ovvero il bisogno di armonizzare due impulsi fondamentali<sup>30</sup>:

- a) *L'autonomia personale*: "Il bisogno di diventare me stesso". Questo coinvolge lo sviluppo della personalizzazione e dell'internalizzazione di valori, credenze, competenze, ecc..., che definiscono l'individualità della persona.
- b) *L'alterità*: "Il bisogno di stare bene con gli altri". Questo coinvolge lo sviluppo della capacità di essere accettato, stimato, diventare popolare, fare e mantenere amici, avere successo, guadagnare status, ecc..., con gli impegni principali della vita sociale interpersonale.

La consapevolezza di sé, che appare tra i 15 e i 18 mesi, è segnalata da alcuni indicatori:

- Uso di termini verbali che si riferiscono a se stessi e agli altri come entità distinte (io, tu, noi...).
- Capacità di utilizzare alcune categorie esteriori quali il sesso, l'età, i lineamenti e l'aspetto fisico per identificare se stesso.
- Auto-riconoscimento o capacità di percepire un'immagine fisica e di riconoscerla come stabile e continua nel tempo e nello spazio<sup>31</sup>.

Questa capacità di comprendere che gli altri sono entità separate dotate di caratteristiche specifiche diverse dalla propria, si basa sulla capacità previa di riconoscere la differenza tra le persone sconosciute e famigliari. A 3 mesi gli estranei vengono osservati attentamente, con un'attenzione particolare ai loro

30 Cfr. M. KILLEN – L. NUCCI, *Morality, Autonomy, and Social Conflict*, in M. KILLEN – D. HART (edd.), *Morality in Everyday Life. Developmental Perspectives*, Cambridge University Press, Cambridge 1995, pp. 52-54.

31 Cfr. M. LEWIS, *Self-Conscious Emotions. Embarrassment, Pride, Shame, and Guilt*, in M. LEWIS – J. HAVILAND-JONES (edd.), *Handbook of Emotions*, Guilford, New York 2000, pp. 563-573.

occhi. Tra i 6 e gli 8 mesi appare però la paura verso di loro. A 15 mesi si acquisisce la capacità di riconoscere gli altri sulla base di una rappresentazione mentale interna di essi e, a 18 mesi, anche dei loro stati emozionali.

Questa conquista testimonia l'esistenza di rappresentazioni mentali in base alle quali il bambino conosce le persone e gli oggetti indipendentemente dall'esperienza sensoriale diretta. Insieme con questa nuova capacità cognitiva, occorre un cambio radicale nel sistema sentimentale. Appaiano i sentimenti morali<sup>32</sup>.

La comparsa delle emozioni sociali (18 mesi) costituisce un indicatore della coscienza di sé: colpa, vergogna e imbarazzo richiedono valutazioni cognitive di sé e degli altri<sup>33</sup>. Nascono dal riconoscimento di comportamenti o attributi negativi rivolti a se stesso che hanno origine dalla percezione del fallimento di standard posti dall'esterno (o interiorizzati):

- *Colpa*: il bambino comprende di aver commesso un'azione disapprovata dall'adulto e prova disagio e tensione.
- *Vergogna*: coinvolge il sé nella sua totalità e non solo il comportamento; sorge dalla consapevolezza del giudizio negativo dell'altro (il sé è visto difettoso, imperfetto).

Se il bambino manifesta tali emozioni, vuol dire che attribuisce agli altri stati psicologici interni e diversi dai propri. La nascita di questa *teoria della mente* indica che il bambino è capace di comprendere il punto di vista altrui.

Piaget pensava che i bambini fino a 5-6 anni hanno una comprensione del mondo sociale e delle persone guidata da un pensiero egocentrico. Tuttavia gli studi sulla teoria della mente notano che le rappresentazioni degli stati degli altri compa-

32 Cfr. R. THOMPSON ET AL., *Understanding Values in Relationships. The Development of Conscience*, in M. KILLEN – J. SMETANA (edd.), *op. cit.*, pp. 275-279.

33 Cfr. G. KOCHANSKA, *Committed Compliance, Moral Self and Internalization. A Mediated Model*, in «*Developmental Psychology*», 38 (2002), pp. 339-342.

iono molto più precocemente: già dai 3 anni i bambini sono in grado di identificare gli stati d'animo degli altri e di descriverli attraverso termini verbali (come piacere, dolore, ecc...)<sup>34</sup>. Gli studi neurologici dimostrano un processo di sviluppo a livello della giuntura dei lobi parietale e temporale del lato destro, che diventa più attiva e specializzata a 7 o 8 anni, rendendo il bambino capace di riconoscere l'intenzionalità degli altri oltre alla presenza dei loro sentimenti e pensieri. A 7 anni il bambino è capace di includere nel giudizio morale sulla condotta dell'altro la causalità e l'intenzione<sup>35</sup>.

### 3. LO SVILUPPO MORALE SECONDO LE TEORIE CLASSICHE

Le teorie cognitivistre descrivono come lo sviluppo intellettuale promuove lo sviluppo morale, sottolineando principalmente l'importanza della valutazione cognitiva alla base delle norme interne<sup>36</sup>. La teoria dell'apprendimento sociale rileva che il bambino apprende le norme attraverso l'osservazione e l'imitazione dei modelli proposti dalla famiglia, dalle agenzie sociali e dai mass media. Sottolinea maggiormente l'importanza del concetto di rinforzo o premio/punizione per l'attivazione-disattivazione dei controlli interni responsabili della condotta morale. La prima studia come le norme sono usate da dentro. La seconda studia come la norma esterna entra a formare parte della struttura della coscienza morale. Entrambe sono d'accordo

34 Cfr. R. THOMPSON ET AL., *op. cit.*, pp. 275-279.

35 Cfr. D. SAMSON – I.A. APPERLY – C. CHIARAVINO – G.W. HUMPHREYS, *op. cit.*, pp. 449-500.

36 Cfr. W. KURTINES, *Moral Behavior as Rule-Governed Behavior. A Psychosocial Role-Theoretical Approach to Moral Behavior and Development*, in W. KURTINES – J. GEWIRTZ (edd.), *op. cit.*, p. 309: «From a psychosocial role-theoretical perspective, the development of moral reasoning involves developmental changes in the child's thinking about moral rules».

che l'acquisizione di una norma morale è un processo molto importante per acquisire dei criteri guida per il comportamento e contiene diverse dimensioni:

- a) *Significativo affettivo-emotivo*: la norma fornisce indicazioni su come sentirsi se si rispettano o meno le norme.
- b) *Conoscenza delle norme*: la comprensione del significato implicito ed esplicito delle norme richiede un certo livello previo di sviluppo intellettuale.
- c) *Responsabilità*: la norma guida la condotta. Possiede una finalità prescrittiva di comportamenti socialmente desiderabili e sanziona quelli non desiderabili.

Piaget postula che il bambino nello sviluppo passi da uno stadio d'incomprensione totale delle regole (anomia), ad un modo eteronomo o realista di comprendere e usare le norme, più o meno a 8 anni, arrivando infine nella preadolescenza allo sviluppo di una morale autonoma<sup>37</sup>. Le caratteristiche di questi due stadi sono indicate negli schemi seguenti:

*Caratteristiche principali del realismo morale (8-9 anni):*

- Punto di vista egocentrico. La responsabilità è giudicata in modo consequenzialista, con pura oggettività. Comprende l'esistenza dell'intenzione, ma essa non interviene nel giudizio morale.
- L'atto stesso è giudicato come vietato o permesso, e in base alle conseguenze come piacevole o spiacevole: è questo il metro principale.
- La morale è eteronoma perché la validità dei principi morali è strettamente connessa con l'autorità che li sostiene. Rispetta le norme morali per paura delle sanzioni.

<sup>37</sup> Cfr. M. KILLEN – L. NUCCI, *op. cit.*, p. 53: «Moral autonomy in Piagetian theory is a developmental achievement reflecting a triumph of reason and reciprocity over egocentrism and unilateral respect for authority».

Una condotta è cattiva perché la norma la proibisce e la punisce.

*Caratteristiche principali del relativismo morale (dai 9 anni):*

Considera le regole come determinate dal consenso reciproco e quindi modificabili.

- Utilizza una morale autonoma, il che significa che la validità dei principi morali è svincolata dall'autorità che li sostiene.
- Il giudizio della responsabilità morale include gli aspetti soggettivi. Attribuisce importanza agli elementi specifici della situazione e alle intenzioni.
- Il senso della giustizia diventa più egualitario e la punizione dev'essere coerente con l'infrazione<sup>38</sup>.

Kohlberg assume la teoria di Piaget e combinando la prospettiva piagetiana con l'intuizione di Dewey, in base alle sue ricerche giunge ad uno schema più raffinato e dettagliato del processo con cui avviene questo stesso passaggio<sup>39</sup>. Invece di parlare di morale eteronoma o autonoma, preferisce parlare del passaggio da una morale pre-convenzionale a un modo convenzionale o post-convenzionale di ragionare<sup>40</sup>.

*Livello pre-convenzionale (fino a 9-10 anni):*

*Stadio 1* (orientamento premio-punizione)

*Stadio 2* (orientamento individualistico e strumentale)

*Livello convenzionale (13-20 anni):*

*Stadio 3* (orientamento del «bravo ragazzo»)

*Stadio 4* (orientamento al mantenimento dell'ordine sociale)

<sup>38</sup> Cfr. J. PIAGET, *The Moral Judgment of the Child*, Kegan Paul, London 1972, pp. 104-271.

<sup>39</sup> Cfr. J. GIBBS, *Moral Development and Reality. Beyond the Theories of Kohlberg and Hoffman*, Sage Publications, Thousand Oaks (CA) 2003, p. 61.

<sup>40</sup> Cfr. L. KOHLBERG, *The Development of Children's Orientations toward a Moral Order*, in «Vita Humana», 6 (1963), pp. 13-14.

*Livello post-convenzionale (dopo i 20 anni)*

*Stadio 5 (orientamento del contratto sociale)*

*Stadio 6 (orientamento della coscienza e dei principi universali).*

La parola “convenzionale” equivale, in parte, al concetto eteronomo di Piaget. La maturazione della coscienza consiste nel conformarsi ed attenersi alle regole, alle aspettative, alle convenzioni della società o dell’autorità proprio perché sono regole, aspettative e convenzioni della società. Però, mentre Piaget postulava il passaggio dall’eteronomia all’autonomia a 9 anni, Kohlberg ha scoperto un processo molto più lungo e diversificato. Come indicato nello schema, il ragazzo a 9 o 10 anni ragiona ancora in modo egocentrico. Soltanto a 13 anni e durante l’adolescenza appare lo sviluppo di una visione morale più soggettiva e sociale.

Rendendo più complessa l’analisi di questo fenomeno, Turiel e collaboratori hanno scoperto, tanto nel lavoro di Piaget che nel proprio, che i bambini sono capaci di distinguere tra diversi tipi di regole o norme. Questi riconoscono che ci sono norme morali e norme convenzionali, e applicano i due tipi in modo diverso per arrivare a giudizi della coscienza morale<sup>41</sup>.

Le regole *morali* sono norme interiorizzate basate su modelli di convivenza e di relazione sociale, rispettate perché ritenute giuste in sé e non per paura della punizione. Le norme *convenzionali* sono regole che dipendono dalle abitudini dei gruppi, delle istituzioni e della famiglia, favorite dall’interazione sociale e dalle attività rutinarie. I bambini di 4 anni sono capaci di distinguere tra questi due tipi di regole. Possono anche distinguere tra norme convenzionali in un ambito e in un altro (una norma è valida a scuola ma non a casa). Considerano più grave la trasgressione delle regole morali. I bambini ritengono anche

41 Cfr. E. TURIEL, *The Culture of Morality*, cit., 106-112.

che le norme morali non possano essere cambiate da nessuna autorità, neanche da Dio stesso, mentre le norme convenzionali possono essere cambiate o dispensate da uno con potere o autorità sociale<sup>42</sup>.

Sulla base di questa scoperta Turiel introduce la teoria degli ambiti. Egli ritiene che la comprensione dello sviluppo morale ci obblighi a distinguere nel ragionamento morale del bambino aspetti diversi dell’esperienza del bambino (categorie di organizzazione mentale) che le teorie precedenti avevano confuso<sup>43</sup>. Sottomettendo la teoria di Turiel alla sperimentazione, Nucci ha scoperto che il bambino interpreta e classifica le esperienze e le norme che impara secondo i diversi ambiti o domini cognitivi per dare senso e riuscire a controllare mentalmente e sentimentalmente la propria vita<sup>44</sup>.

*L’ambito morale* contiene esperienze e scelte che hanno a che fare con il benessere, la giustizia, i diritti umani e altri principi universali. Le prescrizioni morali sono obbligatorie, generalizzabili, impersonali e in generale coincidono con i primi principi della legge naturale (fare il bene, non fare danno all’altro, aiutare il bisognoso, ecc...). In generale riguardano la reciprocità e la giustizia, l’aiuto e il danno agli altri.

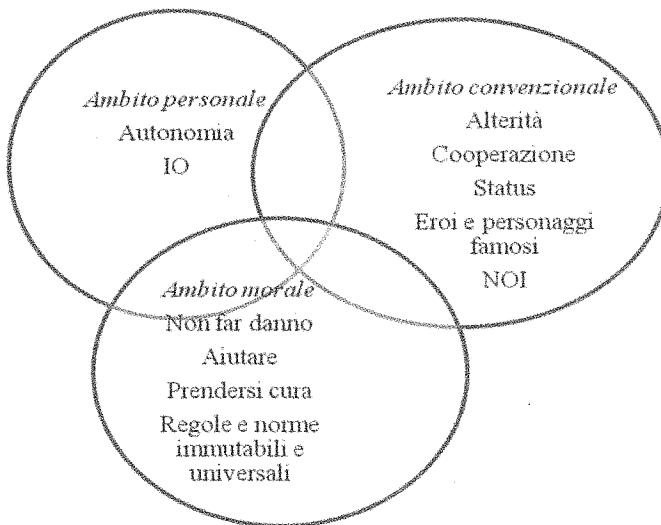
*L’ambito convenzionale* contiene gli standard concordati all’interno del sistema di riferimento di appartenenza. Le regole convenzionali sono stabilite d’autorità, non sono universali, non sono generalizzabili e il gruppo o l’autorità possono cambiarle per mutuo accordo quando è vantaggioso (mangiare con una forchetta invece che con la mano, portare il clergyman anziché la cravatta).

42 Cfr. J. SMETANA, *Social-Cognitive Domain Theory. Consistencies and Variations in Children’s Moral and Social Judgments*, in M. KILLEN – J. SMETANA (edd.), *op. cit.*, pp. 121-123.

43 Cfr. E. TURIEL, *The Development of Social Knowledge*, cit.

44 Cfr. L. NUCCI, *Education in the Moral Domain*, Cambridge University Press, Cambridge 2001, pp. 7-19.

*L'ambito personale* contiene le regole le cui conseguenze riguardano il soggetto singolo che le mette in atto. Sono gli ambiti della vita giudicati dalla persona come quelli su cui nessun altro ha diritto di interferire (cosa fare con il corpo, il tipo di vestiti, come portare il cappello, la decisione di sposarsi o la scelta degli amici, ecc...).



Il processo di sviluppo della coscienza morale richiede di imparare a classificare correttamente diverse situazioni e norme e, cosa più importante, imparare come comportarsi laddove i diversi ambiti si compenetranano e provocano conflitti tra diversi interessi e norme. La corretta o non corretta classificazione porta con sé conseguenze non soltanto per lo sviluppo intellettuale ma anche per quello sentimentale<sup>45</sup>. L'incrociarsi di una norma morale con una condotta classificata dalla persona come con-

45 Cfr. E. TURIEL – J. SMETANA, *Social Knowledge and Action. The Coordination of Domains*, in W. KURTINES – J. GEWIRTZ (edd.), *op. cit.*, pp. 273-276.

tenuto dell'ambito dell'autonomia può provocare una risposta emotiva indignata. Può capitare che il soggetto la veda come una violazione della giustizia, e tale giudizio in generale è accompagnato dal sentimento dell'ira.

#### 4. LO SVILUPPO EMOTIVO-AFFETTIVO

L'esperienza morale non è solo cognitiva ma ha un'ampia portata emotiva. Le emozioni e i sentimenti accompagnano il comportamento morale e connotano gli schemi del sé rispetto ad esso<sup>46</sup>. Alla base c'è l'empatia, ovvero la capacità di provare sentimenti analoghi agli altri, pur non vivendo le stesse situazioni. Senza l'empatia, lo sviluppo progressivo del senso di reciprocità già descritto non sarebbe possibile<sup>47</sup>.

Gli studi di Hoffman rivelano l'esistenza di una progressiva maturazione della capacità di capire e saper usare la forza sentimentale che esercita un'influenza sullo sviluppo della coscienza morale. Il neonato è capace di riconoscere il pianto dell'altro e piangere in armonia con lui. Questo contagio emotivo lo vediamo anche nel sorriso di un bambino di sei mesi. Questa sintonizzazione diminuisce progressivamente. Con la comparsa della teoria della mente nasce una prima forma di empatia ancora egocentrica ma capace di motivare il bambino a volersi prendere cura dell'altro che sente piangere. Il bambino prova ad aiutare l'altro perché il pianto provoca un disagio interno che è spiacevole. A 4 o 5 anni appare per la prima volta una empatia "veridica", con la più com-

46 L. MYYRY ET AL., *Empathy, Perspective Taking and Personal Values as Predictors of Moral Schemas*, in «Journal of Moral Education», 39 (2010), p. 215.

47 Con le parole di M. KILLEN – L. NUCCI, *op. cit.*, p. 56: «...children develop a sense of fairness and justice through a reciprocal recognition that the desires of others are similar to the desires of the self. In order to recognize principles of fairness one has to see the other as having needs that are similar to one's own needs and desires».

pleta capacità di capire la situazione dell'altro. Il bambino sente il desiderio di aiutare perché può identificarsi con il dolore dell'altro e riconosce che l'altro soffre in modo simpatetico<sup>48</sup>. Durante l'età scolare questa capacità empatica è già funzionale e formerà la base per altri processi fortemente correlati con lo sviluppo della coscienza morale durante la tappa scolare, soprattutto la costruzione di un gruppo di pari.

**Stadio 0:** contagio emotivo.

**Stadio I:** empatia egocentrica (6 mesi), reazione al sentimento altrui ma ancora scarsa differenziazione tra sé e l'altro.

**Stadio II:** empatia quasi egocentrica (2/3 anni); motivazione a prendersi cura dell'altro.

**Stadio III:** empatia "veridica" (4/5 anni), in risposta alla situazione dell'altro, teoria della mente.

**Stadio IV:** empatia per la condizione esistenziale dell'altro (età scolare), completo decentramento cognitivo<sup>49</sup>.

Dunque questo processo di movimento da una sintonizzazione e condivisione innata, attraverso un'empatia egocentrica, fino all'empatia simpatetica è in parte genetico e tuttavia strettamente dipendente della qualità del rapporto interpersonale che il bambino ha con i genitori, la famiglia e il contatto con altri bambini durante l'infanzia. Un attaccamento sano a una madre e a un padre presenti e responsabili durante i primi tre anni migliora la qualità dello sviluppo non soltanto della capacità empatica, ma anche della coscienza morale in generale:

Vent'anni di dati longitudinali hanno dimostrato che la genitorialità responsabile influenza lo sviluppo di questi circuiti empatici

48 N. EISENBERG ET AL., *Empathy-Related Responding in Children*, in M. KILLEN – J. SMETANA (edd.), *op. cit.*, pp. 519-521.

49 M. HOFFMAN, *Empathy, its Limitations, and its Role in a Comprehensive Moral Theory*, in W. KURTINES – J. GEWIRTZ (edd.), *op. cit.*, pp. 284-289. Cfr. anche M. HOFFMAN, *Empathy and Moral Development. Implications for Caring and Justice*, Cambridge University Press, Cambridge 2000.

nel cervello, conferendo punti di forza della personalità all'evidenza permanenti (Karen 1994). La paternità responsabile promuove un attaccamento sicuro e stabile col bambino che a sua volta dimostra uno sviluppo della coscienza più precoce (Kochanska 2002).<sup>50</sup>

## 5. L'APPRENDIMENTO SOCIALE E LO SVILUPPO DELLA COSCENZA MORALE

L'approccio dell'apprendimento morale studia il processo di interiorizzazione delle norme, valori e concetti morali. In generale postula lo sviluppo morale come frutto di un processo di assimilazione delle norme fornite dalla cultura o dalla famiglia. Tale processo di interiorizzazione porta alla coscienza morale come un meccanismo psicologico che guida l'azione in assenza di un controllo esterno; in altre parole, un meccanismo di autocontrollo. Secondo questo approccio, la coscienza morale si sviluppa come risultato di due processi di socializzazione. La prima socializzazione dell'infanzia, durante la quale l'influenza principale è l'attaccamento ai genitori e agli altri adulti, insieme con la qualità delle esperienze. La seconda socializzazione avviene quando il bambino arriva all'età scolare e i pari diventano più importanti<sup>51</sup>.

Fra gli altri meccanismi che producono l'apprendimento (come il condizionamento, la punizione e la compensazione, l'imitazione, ecc...) ci sono due attività incrociate che hanno più attinenza con l'assimilazione dei valori: l'attenzione che il bambino riserva ai ruoli sociali – e che produce una maturazione della capacità di "perspective-taking".

50 D. NARVAEZ – J. VAYDICH, *op. cit.*, p. 297: «Twenty years of longitudinal data have proved that responsive parenting influences the development of these empathy circuits in the brain, conferring apparently permanent personality strengths (Karen 1994). Responsible parenting fosters securely attached children who in turn show earlier conscience development (Kochanska 2002)».

51 Cfr. L. CAMAIONI (ed.), *Manuale di psicologia dello sviluppo*, Il Mulino, Bologna 1993, pp. 293-295; 305-308.

Abbiamo già notato che i bambini, dai 6 mesi di vita passano molto tempo ad osservare gli adulti. Studi fatti nelle scuole rivelano che questa tendenza continua durante tutta la fanciullezza. I bambini guardano gli adulti per capire come comportarsi in una situazione nuova, insicura o sconosciuta. Osservando i giochi dei bambini si vede che tendono sempre più ad assumere la prospettiva degli adulti ed elaborano una finzione collettiva, dove ogni partecipante assume le vesti di un personaggio diverso. In questo modo imparano a comprendere e padroneggiare i diversi ruoli sociali.

Verso i 7-8 anni compare il gioco con delle regole (un gioco di gruppo condiviso) che indica che si è sviluppata l'attenzione per le norme e per il loro significato interpersonale. Avere regole e norme rende possibile il giocare insieme in modo coordinato e teleologico, e allo stesso tempo crea il sentimento e la coscienza di partecipare a un gruppo più grande rispetto all'individuo.

Progressivamente (tra i 3 e i 7 anni) si sviluppa la capacità di cogliere la prospettiva dell'altro e di metterla in relazione alla propria. Tanto il gioco di gruppo come il gioco di finzione, rende il bambino capace di mettersi nella testa e nel corpo dell'altro, attuando attraverso la mimesi ciò che l'altro fa, e anche sentire come l'altro sente, essere il personaggio che imita<sup>52</sup>. Mentre durante i primi 3 anni di vita l'influenza più presente e forte è la persona verso cui il bambino ha sviluppato un attaccamento, l'influenza più importante da questa fase in poi diventa il gruppo dei pari e degli altri adulti con cui ha un contatto continuato (i professori...). Egli comincia il processo di apprendimento di un nuovo atteggiamento – come stabilire e mantenere un rapporto interpersonale con altri che non sono della famiglia e che non gli riserveranno un'accettazione automatica.

52 Cfr. J. GRUSEC, *The Development of Moral Behavior and Conscience from a Socialization Perspective*, in M. KILLEN – J. SMETANA (edd.), *op. cit.*, pp. 247-248.

Anche se il percorso di sviluppo dei valori e delle regole che porta alla coscienza morale è stato prevalentemente indagato rispetto alla relazione coi genitori, soprattutto nel campo della psicoanalisi, o anche sottolineando i meccanismi dell'apprendimento sociale (imitazione, rinforzo, feedback, punizione) da parte del behaviorismo, sembra che i genitori non influenzino tale sviluppo per lungo tempo. La prima socializzazione sembra essere meno importante per lo sviluppo della coscienza riguardo all'agire sociale rispetto alla seconda<sup>53</sup>. È una buona notizia per quei genitori responsabili che per molti anni hanno dovuto sopportare l'accusa e il sentimento di colpa di aver fallito come padri, a causa della condotta antisociale del bambino una volta diventato adolescente o adulto. E, tuttavia, una notizia che richiede allo stesso tempo di riordinare o ridefinire quale influenza il genitore possiede nel processo della seconda socializzazione, innanzitutto riguardo alla vigilanza sul gruppo di pari a cui accede il bambino.

## 6. LE RELAZIONI TRA PARI

L'influenza delle relazioni tra pari è stata a lungo sottovalutata, ma viene ora riconosciuta. Hartup distingue due diversi tipi di rapporto interpersonale che il bambino costruisce e mantiene. Con gli adulti il bambino entra in un rapporto verticale di disuguaglianza. L'adulto è deputato a offrire cure, protezione, e a garantire l'apprendimento e lo sviluppo del bambino, ma il bambino non è mai considerato allo stesso livello di potere, autorità, conoscenza, capacità dell'adulto. La base del rapporto è o la responsabilità familiare, nel caso dei genitori, dello zio, o anche del fratello maggiore, o l'autorità di ruolo, nel caso del

53 Cfr. D. HART – M. KILLEN, *Introduction*, in M. KILLEN – D. HART (edd.), *op. cit.*, pp. 5-7.

professore, del direttore di collegio, della polizia, del sacerdote. Con i coetanei, invece, egli mantiene un rapporto orizzontale, paritario, fondato sulla reciprocità<sup>54</sup>. Il rapporto orizzontale con i pari diventa una palestra per l'apprendimento di capacità di negoziazione e cooperazione; qui scopre se i valori insegnati dai genitori e a casa funzionano fuori casa<sup>55</sup>.

Pertanto le relazioni tra pari, soprattutto tra amici, costituiscono un'opportunità importante per lo sviluppo individuale, in quanto:

- Sono continue fonti di stimoli.
- Forniscono struttura al sé ed identità.
- Regolano i comportamenti acquisiti e l'acquisizione di nuovi.
- Incrementano la competenza comunicativa e sociale.
- Sviluppano le abilità di *perspective-taking* e di *role-taking*.
- Promuovono la capacità di formare legami, il senso di appartenenza e di identità di gruppo.
- Promuovono la condivisione e l'aiuto reciproco.
- Forniscono un sostegno sociale ed emotivo.
- Offrono una "validazione consensuale" di interessi, speranze e paure.
- Incrementano i sentimenti di autostima<sup>56</sup>.

Dato che la qualità dell'esperienza del bambino cambia mentre egli cresce e matura durante la tappa scolare, si può anche parlare di una prima e una seconda relazione di pari. La prima relazione comincia a 3 anni circa. Con lo sviluppo si moltiplicano le occasioni di contatto con i coetanei, si accresce

54 Cfr. W. HARTUP, *Social Relationships and their Developmental Significance*, in «American Psychologist», 44 (1989), pp. 120-126.

55 Cfr. M. HEALY, *Should we take the Friendships of Children Seriously?*, in «Journal of Moral Education», 40 (2011), p. 447.

56 Cfr. C. SAARNI, *The Development of Emotional Competence*, Guilford, New York 1999, pp. 70-74.

la capacità del bambino di interagire e valutare la prospettiva degli altri e si strutturano le prime relazioni amicali. Il bambino già prima dei tre anni dimostra la tendenza a condividere cose con gli altri bambini, soprattutto se abbia potuto stabilire un attaccamento sicuro con una madre responsabile<sup>57</sup>.

Dopo i tre anni, con la maturazione della teoria della mente, si vede una chiara evoluzione del rapporto con i pari. Durante l'età prescolare (3-6 anni) le interazioni diventano complementari e reciproche. Si sviluppano le attività di gruppo grazie all'incremento della capacità di comunicare e delle capacità simboliche, e i giochi di finzione appaiono come l'attività preferita. Dall'età scolare fino alla preadolescenza le relazioni diventano sempre più selettive, basate sulle affinità, sulla comunanza d'interessi e di attività. In questa fase si nota una spiccata tendenza a scegliere compagni dello stesso genere producendo una specie di segregazione sessuale. Con l'adolescenza la natura del rapporto cambia ancora, le relazioni diventando stimoli per il confronto, ma anche fonte di sostegno e supporto all'autostima<sup>58</sup>. Dobbiamo ricordare che l'adolescenza è la tappa della vita in cui la corteccia orbito-frontale del cervello è in piena crescita, quando l'impegno vitale principale richiede lo sviluppo della capacità di interpretare e anche controllare in modo cosciente gli impulsi sentimentali.

Nonostante il fatto che anteriormente al primo anno d'età i bambini tendano a condividere cose con altre persone<sup>59</sup>, e dai 2 o 3 anni di vita i bambini mostrino simpatie e antipatie e svolgano attività comuni, essendo capaci di un rapporto selettivo e stabile,

57 Cfr. G. KOCHANSKA, *Mutually Responsive Orientation between Mothers and their Young Children. A Context for the Early Development of Conscience*, in «Current Directions in Psychological Science», 11 (2002), pp. 191-195.

58 Cfr. R. JOHNSON – G. MEDINNUS, *Child Psychology. Behavior and Development*, John Wiley, New York 1969, pp. 400-413.

59 Cfr. D. HAY ET AL., *The Social Construction of Character in Toddlerhood*, in M. KILLEN – D. HART (edd.), *op. cit.*, p. 30.

non arrivano però ancora a ciò che sarà l'amicizia della seconda relazione di pari quale verifichiamo durante l'età prescolare. Durante la prima infanzia l'amicizia ha caratteristiche differenti dalle amicizie che si formano durante la seconda.

Questo passaggio da un modo di creare amicizia a un altro coinvolge due aspetti delle esperienze dei bambini con i loro pari che corrispondono ai due atteggiamenti principali dell'autonomia personale e dell'alterità interpersonale. Per il bambino prescolare diventa molto importante coltivare la popolarità e l'amicizia. Questa importanza cresce fortemente fino alla fine della vita ma fiorisce specialmente durante la preadolescenza e l'adolescenza. La popolarità si riferisce all'esperienza di piacere, o di essere accettato dai membri di un gruppo di pari; l'amicizia si riferisce all'esperienza di una relazione intima, reciproca e diadica con un coetaneo.

Secondo gli studi di Selman, esiste un forte vincolo tra lo sviluppo del senso di amicizia e la capacità di compiere il *role-taking* e il *perspective-taking*<sup>60</sup>. I legami d'amicizia forniscono diverse opportunità di agire che provocano nuove possibilità di mettere in pratica i valori e le norme. L'amicizia facilita la cooperazione, la solidarietà e l'aiuto; incrementa la prontezza all'intervento per alleviare il disagio altrui; consente di superare le emozioni negative dell'ira e della paura favorendo la collaborazione; incrementa la sensibilità e l'interesse per l'altro; aumenta le risposte simpatetiche; aiuta ad appianare i conflitti, ecc... Coinvolgersi in queste attività aiuta anche il ragazzo a sviluppare un senso sicuro e sano dell'autostima. L'autostima è promossa dal desiderio di essere accettato, dalla vulnerabilità al giudizio degli altri e dalla consapevolezza delle proprie competenze<sup>61</sup>. Soprattutto

quest'ultima, cioè il ricevere dagli amici una valutazione vera sulla propria competenza, consente al ragazzo di non sviluppare un falso senso di autostima positiva o negativa esagerata.

## 7. TEORIE INTEGRATIVE CHE PRETENDONO DI SPIEGARE LA VARIABILITÀ DELLO SVILUPPO MORALE

Nel secolo XXI, in parte grazie alla ricerca neurologica sullo sviluppo fisiologico del cervello e grazie anche al fallimento degli approcci deterministi del secolo XX che esageravano i risultati e i dati empirici in modo ideologico arrivando a conclusioni e proposte che contraddicono l'esperienza di chi ha bambini ed esercita la paternità, emerge il tentativo di integrare le scoperte dei diversi approcci in modo più globale. Questi nuovi modelli esplicativi dello sviluppo morale evidenziano maggiormente la variabilità tra le diverse persone considerate come individui, senza negare l'aspetto universale, ivi compreso il fenomeno innato della sensibilità morale. Consideriamo due esempi in particolare: la teoria di Judith Rich Harris e quella di Darcia Narvaez.

Secondo Judith Rich Harris il processo di sviluppo della personalità individuale consiste nello sviluppo di tre sub-sistemi indipendenti di elaborazione dei dati sociali e interpersonali, ognuno vincolato all'esperienza vitale durante diverse tappe della vita. Esistono un sistema relazionale, uno della socializzazione e uno dello status sociale. Ognuno di questi sistemi accede a un canale cognitivo particolare per categorizzare e processare le esperienze. Nel percorso dall'infanzia all'adolescenza il bambino presta attenzione in modo selettivo e costruisce pian piano ognuno dei tre sistemi secondo la finalità propria dei dati che il contesto di ogni situazione fornisce<sup>62</sup>. Ogni sub-sistema ha la

60 Cfr. R. SELMAN, *The Growth of Interpersonal Understanding. Developmental and Clinical Analyses*, Academic Press, New York 1980.

61 Cfr. D. LAPSLEY, *Moral Stage Theory*, in M. KILLEEN – J. SMETANA (edd.), *op. cit.*, pp. 58-60.

62 Cfr. J. RICH HARRIS, *No Two Alike. Human Nature and Human Individuality*, W. W. Norton, New York 2006, pp. 241-244.

sua "preferenza" per inclusione e apprendimento di diversi tipi di esperienze interpersonali:

- a) *Sistema relazionale*. Concerne elementi quali: creare una famiglia; amare l'altro; formare una casa; relazionarsi ai fratelli, alle sorelle, alla moglie o al marito. – Le fonti di apprendimento che forniscono dati in questo sistema sono genitori, fratelli, sorelle, la famiglia estesa<sup>63</sup>.
- b) *Sistema della socializzazione*. Concerne elementi quali: convivere e interagire con altre persone sconosciute o che non condividono un vincolo affettivo; crearsi degli amici; parlare agli altri; arrivare all'accettazione degli altri; dimostrare competenza; relazionarsi ad un adulto che ha un ruolo di autorità; cooperare con gli altri per raggiungere una finalità condivisa, ecc... – Le fonti di apprendimento che forniscono dati in questo sistema sono gli insegnanti, gli amici, i gruppi dei pari<sup>64</sup>.
- c) *Sistema di status*. Concerne elementi quali: elevarsi agli occhi degli altri; promuoversi socialmente per avere successo; relazionarsi ad un altro che ha uno status o un potere maggiore e che non è né amico né famigliare; non inimicarsi qualcuno che ha autorità per poter conseguire vantaggi a lungo termine; stabilire rapporti convenienti per il futuro, ecc... – Le fonti di apprendimento che forniscono dati in questo sistema sono i pari più popolari, gli adulti famosi non famigliari che hanno un potere su di lui, gli esperti dei diversi campi che hanno raggiunto la fama, i modelli di ruolo<sup>65</sup>.

Il compito di sviluppare la coscienza morale richiede al bambino di imparare quando usare i dati di ogni sistema in modo appropriato adesso e nel futuro, e conseguire pian piano con

63 Cfr. *ivi*, 163-182.

64 Cfr. *ivi*, 183-208.

65 Cfr. *ivi*, 209-240.

la maturazione la capacità di coordinare questi canali indipendenti per arrivare a un giudizio più completo e armonico. I dati forniti dal primo sistema non aiutano nel secondo, e viceversa. Pertanto il bambino può essere un angelo a scuola ma un diavolo a casa, o viceversa. Harris suggerisce che non basta parlare dello sviluppo cognitivo o emotivo da soli<sup>66</sup>. Egli prova a ricollocare nello studio dello sviluppo morale la considerazione delle circostanze, i parametri situazionali che forniscono il contesto per la definizione della situazione morale sotto investigazione, tentando così di correggere la tendenza delle teorie classiche di considerare soltanto aspetti deontologici o utilitaristi.

Se la teoria di Harris intende integrare i dati principalmente nell'ambito dell'aspetto cognitivo dello sviluppo, Darcia Narvaez con la *Triune Ethics Theory* (TET) propone una teoria simile per spiegare lo sviluppo dell'aspetto motivazionale della coscienza morale<sup>67</sup>. Secondo la TET ci sono tre processi affettivi, innati in ogni persona dalla nascita, che rispondono o diventano attivi in modo diverso secondo l'ambito situazionale particolare:

- a) *Etica della sicurezza*: ambito dell'auto-preservazione o protezione, dominio del gruppo o degli altri, formazione e mantenimento del gruppo protettivo, ecc...
- b) *Etica del coinvolgimento*: ambito dell'affinità emozionale con gli altri, cooperazione, rapporto interpersonale di cura o attaccamento sociale.
- c) *Etica dell'immaginazione*: ambito della pianificazione per il futuro, risoluzione di problemi che si estendono di là dal momento presente, ragionamento morale deliberativo<sup>68</sup>.

66 Cfr. *ivi*, 244-248.

67 Cfr. D. NARVAEZ, *Triune Ethics. The Neurobiological Roots of our Multiple Moralities*, in «New Ideas in Psychology», 26 (2008), pp. 95-119.

68 Cfr. D. NARVAEZ – J. VAYDICH, *op. cit.*, pp. 304-307.

Lo sviluppo della coscienza morale implica la crescita della capacità di riconoscere quando uno di questi prevale sugli altri e in base a questa conoscenza esaminare il sistema di valori che la condotta in questione rivela. È una specie di auto-vigilanza o auto-scrutinio del sistema di sentimenti che rispondono in modo spontaneo e automatico, con la finalità di diventare più coscienti della motivazione e controllarli sulla base dell'etica immaginativa. Si tratta, in altre parole, dell'uso della facoltà di giudizio e di guida della coscienza morale<sup>69</sup>.

69 Per continuare lo studio di questi elementi, processi, teorie e approcci allo studio dello sviluppo della coscienza morale del bambino, si può utilmente consultare la più volte citata opera di M. KILLEN – J. SMETANA (edd.), *Handbook of Moral Development*.

## Dignità e diritti del bambino

SEÁN CANNON

L'interesse ai diritti umani è una caratteristica del mondo moderno. Questa preoccupazione si fa sentire in modi diversi. Le persone tendono a dare per scontati i loro diritti fino a quando qualcuno cerca di porre loro dei limiti. In questa prospettiva, i diritti significano dichiarare che gli altri non devono ingerirsi nella mia propria libera sfera d'azione. Come esempi di tali dichiarazioni si possono citare la *Dichiarazione di indipendenza americana* e la *Dichiarazione francese Les droits de l'homme*. Potrebbe essere citata anche in questo quadro anche *La carta dei diritti della famiglia*, pubblicata nel 1983 dalla Santa Sede<sup>1</sup>.

Un'altra esperienza delle persone è di dare per scontati i loro limiti, ma quando esse diventano più coscienti dei limiti, trovano spesso che questi non sono più accettabili. In tale prospettiva, i diritti appaiono allora cose dovute per giustizia. Se il

1 SANTA SEDE, *Carta dei diritti della famiglia* (24.11.1983), in *Enchiridion Vaticanum* 9/538-552. Essa si compone di una presentazione, di un preambolo e di 12 articoli.