

Furio Pesci

RAGAZZI INQUIETI

Storia,
realità urbane, valori giovanili



EUR EDIZIONI
UNIVERSITARIE
ROMANE

Roma, 1996

Capitolo 4.

Istituti di accoglienza per minori e atteggiamenti verso valori e disvalori. Una ricerca nelle comunità.

Lo sviluppo di condotte devianti da parte di minori in condizioni di disagio e, soprattutto, di abbandono, è una realtà che si constata quotidianamente nel lavoro degli operatori sociali. Per tentare di approfondire, almeno in parte iniziale, le caratteristiche di questo processo, tra il 1990 e il 1994 chi scrive ha compiuto, nell'ambito del dottorato di ricerca in pedagogia sperimentale (presso l'Università "La Sapienza" di Roma), un'indagine sulla percezione della devianza e lo sviluppo del giudizio morale tra gli adolescenti che vivono nelle comunità d'affidamento di Roma, Palermo e Torino. In queste pagine sono descritte le caratteristiche salienti della ricerca e i risultati raggiunti; per approfondimenti, si rimanda al testo della tesi finale di dottorato, depositato presso le Biblioteche Nazionali Centrali di Roma e di Firenze (in particolare al volume II, pp. 1-280) che contengono la raccolta di tutti i dati dei rilevamenti compiuti.

1. I punti di riferimento psico-sociali e cognitivo-evolutivi per lo studio degli atteggiamenti e del giudizio morale.

Lo studio dei processi di adattamento dell'individuo ai valori convenzionali, e delle possibili "deviazioni" da essi, oggetto delle ricerche citate nel primo capitolo, richiede un allargamento della prospettiva sui possibili percorsi evolutivi che portano allo sviluppo degli atteggiamenti morali individuali.

Questi percorsi sono stati oggetto di una molteplicità di studi di psicologia sociale ed evolutiva, in tutto il mondo e attraverso l'assunzione dei più disparati indirizzi di pensiero e di ricerca.

E' quindi opportuno presentare una panoramica delle teorie e delle

indagini alle quali si è fatto riferimento per l'elaborazione delle ipotesi di ricerca e della metodologia assunte nel presente lavoro, allo scopo di completare il quadro delle acquisizioni teoriche sulle quali si basa l'attuale attività di studiosi e operatori sulle molteplici realtà del disagio giovanile e della devianza.

In queste pagine saranno presentate in maniera essenziale alcune tra le principali tendenze della ricerca teorica e sperimentale, attingendo in particolare agli studi di psicologia dell'età evolutiva e di psicologia sociale, nel tentativo di focalizzare alcuni nodi problematici utili alla definizione dei termini della questione.

1.1. I contributi della psicoanalisi.

La psicoanalisi appare oggi una "disciplina" tanto praticata quanto discussa nei suoi presupposti epistemologici. Tuttavia la sua concezione dello sviluppo morale appare ancora interessante, sia sul piano dello sviluppo storico degli studi psicologici del problema, sia sul piano delle accentuazioni poste sul ruolo dello sviluppo affettivo nella maturazione morale e nell'acquisizione dei valori socialmente condivisi. Per quanto non sia un orientamento unitario, in questa analisi è stato privilegiato l'orientamento freudiano alla luce delle discussioni e delle trasformazioni condotte al suo interno dai cosiddetti psicoanalisti "neofreudiani".

Secondo la psicoanalisi lo sviluppo morale risulta indissolubilmente legato al cosiddetto Super-Io, vero e proprio deposito dei comandi, delle ingiunzioni, dei divieti e dei permessi provenienti dalle figure genitoriali ed interiorizzate dal soggetto. La concezione freudiana pone nettamente in risalto l'origine "eteronoma" della condotta morale; la natura e la formazione dei principi e dei valori che regolano la condotta risultano derivare al soggetto dall'esterno, senza che da parte sua si sviluppi, almeno inizialmente, una capacità di selezionare in senso critico i contenuti dei messaggi genitoriali, il valore dei quali è determinato dalla forza e dall'autorità delle figure che li trasmettono. In questa ottica il ruolo del soggetto appare limitarsi ad un adeguamento ai messaggi ricevuti in vista dell'evitamento di punizioni e del conseguimento di gratificazioni.

Il bambino piccolo manifesta bisogni la cui soddisfazione è proporzionata, nell'intensità, all'immediatezza del piacere. Solo in un secondo tempo si sviluppa nel bambino la capacità di differire il piacere allo scopo di conseguire una soddisfazione maggiore più tardi. Lo sviluppo di questa capacità di differimento è legata al progresso dell'adattamento all'ambiente esterno; il bambino che acquisisce la consapevolezza dell'impossibilità di piegare la realtà ai propri desideri in ogni situazione sviluppa correlativamente la capacità

di attendere le condizioni opportune e di agire adattandosi alle richieste dell'ambiente. Ciò vale essenzialmente per la conservazione degli affetti delle figure parentali; l'origine dell'interiorizzazione delle norme di condotta risiede nel desiderio di conservare l'amore dei genitori soddisfacendo le loro aspettative ed adeguandosi ai comportamenti da loro incoraggiati e premiati.

La progressiva articolazione dei rapporti tra bambino e genitori comporta anche lo sviluppo della tendenza, da parte di questi ultimi, a richiedere al bambino determinati modelli di comportamento, il carattere normativo dei quali appare sempre più chiaramente ai suoi occhi. A questo punto comparirebbe uno dei presupposti essenziali per lo sviluppo morale: l'inibizione delle proprie tendenze attraverso il rispetto delle proibizioni esterne. Ciò presuppone che il bambino impari non soltanto a procrastinare il soddisfacimento dei propri desideri, ma ad articolare un complesso sistema di controllo dei propri comportamenti.

Il risultato ultimo di questo processo è lo sviluppo di un'istanza normativa più o meno efficace ed armoniosa a seconda della relativa linearità dei rapporti tra genitori e figli (specialmente nel superamento del conflitto "edipico" e nella soddisfazione dei bisogni narcisistici del soggetto) e della profondità dell'interiorizzazione dei messaggi normativi.

In quest'ottica, quindi, lo sviluppo morale appare inteso essenzialmente come sviluppo di capacità di controllo comportamentale in vista soprattutto della difesa del soggetto da frustrazioni e conflitti penosi con le figure relazionalmente significative.

Lo sviluppo morale non raggiunge, ancora, a questo livello, la sua completezza. Non basta, infatti, lo sviluppo del Super-Io, ma occorre che il soggetto giunga a porre le istanze normative introiettate sotto il controllo dell'Io, l'istanza della personalità che sintetizza e regola i molteplici orientamenti dell'Es e del Super-Io stesso. Ciò avviene attraverso quello che Freud chiama "principio della realtà", che integra il principio del piacere nel governo della mente e del comportamento morale. Il presupposto di questo processo è lo sviluppo dell'Io attraverso l'identificazione con figure significative esterne, che porta allo sviluppo dell'identità personale consapevole.

Nella teoria psicoanalitica, quindi, lo sviluppo morale ha come fondamento motivazioni di tipo essenzialmente affettivo. Questa caratteristica della posizione psicoanalitica contraddistingue l'interpretazione che tale teoria avanza circa la maturazione morale, rispetto alle interpretazioni elaborate da altre scuole psicologiche. Si può aggiungere, poi, che l'affettività viene concepita in termini di soddisfacimento di bisogni concreti, istintuali, in vista del quale il soggetto esplora la realtà e, per così dire, scende a compromessi con essa.

Lo stesso comportamento umano, nella sua globalità e nella sterminata varietà di manifestazioni che lo caratterizzano, è considerato da questa teoria come la risultante più o meno armonica degli sforzi messi in atto dal soggetto al fine del raggiungimento di un equilibrio tra i propri bisogni e la realtà che lo circonda. Secondo Freud, la dinamica intercorrente tra soggetto e mondo esterno porta l'Io a doversi confrontare non solo con la realtà oggettiva, ma con lo stesso Super-Io, nel quale si sedimentano proibizioni e permessi. D'altro canto l'Io non è neppure padrone degli impulsi, essendo questi depositati nell'istanza dell'Es. Da qui nasce uno dei massimi problemi esistenziali, cioè la scissione tra dimensione cognitiva e dimensione emozionale. Quest'ultima appare nettamente più "forte" della prima e da questa egemonia derivano i problemi e le sofferenze dell'uomo, acuiti dal fatto che, nonostante la sua prevalenza intrapsichica, l'Es non può mantenere sotto controllo il rapporto con l'ambiente senza la collaborazione dell'Io. Da questo punto di vista, quindi, la vita morale appare fondata più su inibizioni e rinunce che su scelte e riflessioni autonome. L'evoluzione della psicoanalisi dopo la morte di Freud ed il confronto con altre correnti del pensiero psicologico ha portato alcuni studiosi a riflettere in particolare su questi aspetti problematici della moralità, conducendo a modificare gli assunti iniziali della psicoanalisi tramite un'accentuazione del ruolo positivo assunto dall'Io nel controllo dell'ambiente e delle altre istanze intrapsichiche.

1.2. Le teorie dell'apprendimento sociale.

Le teorie, sviluppate da vari autori, per lo più americani, che si possono raccogliere sotto questa dizione considerano lo sviluppo morale come una parte del processo di socializzazione. Alcuni degli esponenti maggiori di questo indirizzo di ricerca (Aronfreed, Bandura, Eysenck) si spingono ad affermare che la socializzazione e lo sviluppo morale coincidono.

Una caratteristica di fondo di queste teorie è la concezione della moralità come insieme di azioni particolari e specifiche, contestualizzate in un processo di interazioni dell'individuo con l'ambiente sociale. La moralità della quale parlano questi autori è conseguentemente lontana dalla considerazione di principi astratti. Tutto lo sviluppo morale è costellato da esperienze concrete, dalle quali il soggetto assorbe ed elabora una consapevolezza personale di ciò che è lecito ed accettato socialmente.

L'acquisizione dei valori morali appare quindi basato sull'apprendimento di norme attraverso il gioco delle ricompense e delle punizioni. Da questo punto di vista emerge il legame stretto che unisce le teorie dell'apprendimento sociale al comportamentismo. In effetti, come già s'è accennato, questo

indirizzo di ricerca si è sviluppato in particolare negli Stati Uniti in un periodo (gli anni Sessanta) caratterizzato dalla forte egemonia del comportamentismo nel panorama degli studi psicologici nordamericani.

All'interno di questo approccio allo studio dello sviluppo morale si assiste comunque ad una riconsiderazione originale, rispetto alle acquisizioni del comportamentismo ai suoi inizi, del ruolo delle ricompense e delle punizioni nei processi di apprendimento degli schemi di condotta morale; non si sostiene, infatti, che il comportamento morale sia la risultante di risposte condizionate e di abitudini apprese; alcune voci (e tra esse spicca quella di A. Bandura, forse il principale esponente, insieme ad Eysenck, di questo indirizzo) mettono, anzi, in evidenza il ruolo svolto dall'osservazione/rielaborazione del comportamento altrui (specialmente di quello genitoriale) nel processo di apprendimento.

Anche i rapporti affettivi giocano un ruolo di primo piano, andando ben al di là del puro e semplice articolarsi di ricompense e punizioni: tra adulti e bambini si instaura un complesso rapporto interattivo nel quale diviene fondamentale il riconoscimento da parte del bambino della figura parentale come modello di riferimento per la propria condotta. Osservazione ed affettività interagiscono durante lo svolgimento delle relazioni interpersonali che durano nel tempo e si modificano continuamente fino ad instaurare nel soggetto la capacità di conformarsi alle aspettative degli altri. In questa capacità, infatti, consiste sostanzialmente il comportamento morale, nel quale il soggetto pone l'obiettivo di essere accettato dagli altri come primario anche rispetto al soddisfacimento dei propri bisogni personali.

Il processo complessivo che conduce a queste acquisizioni appare articolato in quattro fasi: a) il soggetto coglie la dimensione dell'autorità come modello al quale adeguarsi; b) conseguentemente pone fra parentesi i propri impulsi per reinterpretarli alla luce delle indicazioni fornite dal modello; c) i comportamenti messi in atto sulla base di questo modello vengono approvati dagli altri e ricompensati (specialmente dalle stesse figure modello); d) il soggetto ripercorre la sequenza in occasioni successive, consolidando il proprio adeguamento alle richieste sociali.

Alla base di questo processo sta il riconoscimento iniziale da parte del soggetto della normatività del modello. Uno dei punti di forza di questa teoria sta nella possibilità di interpretare sia il comportamento socialmente accettato, sia quello "deviante" alla luce di uno stesso processo evolutivo; i quattro elementi del processo, infatti (comportamento conforme al modello, riconoscimento del modello, inibizione degli impulsi e accettazione da parte dell'autorità) si possono rintracciare sia nello sviluppo del comportamento socialmente accettato e "altruistico", sia in quello "deviante" e nell'iniziazione all'interno

delle aggregazioni criminali.

Un punto debole della teoria dell'apprendimento sociale consiste forse nella difficoltà a rendere conto dei fenomeni di autonomia e d'indipendenza morale rispetto al gruppo sociale. In effetti gli studi di questi autori sembrano negare la possibilità di tali fenomeni, l'esistenza dei quali si ridurrebbe di conseguenza ad affermazioni di principio, avanzate più sulla base di impostazioni filosofiche che sulla base di risultati sperimentali acquisiti o, almeno, di ipotesi verificabili comunque empiricamente. Su questo piano si è svolta una polemica accesa tra sostenitori dell'apprendimento sociale e sostenitori dell'approccio cognitivo-evolutivo allo sviluppo morale. La polemica tra i due orientamenti non è fondata soltanto sulla maggiore o minore autonomia del soggetto e sul suo ruolo attivo nel processo di elaborazione delle norme morali, ma anche su diverse concezioni della natura e del ruolo dell'affettività e dell'esperienza in questa elaborazione.

Per il comportamentismo ed anche per l'apprendimento sociale l'affettività è una variabile contestuale che si può intendere come legame che indirizza il bambino verso le figure-modello rendendolo soggetto alla loro influenza; di conseguenza il comportamento e l'esperienza appaiono, in quest'ottica, come insiemi di sensazioni e di sentimenti contestualizzati in situazioni particolari e basati sul meccanismo dell'associazione tra azione e premio/punizione. Secondo Bandura, l'esposizione del soggetto a queste situazioni e le varie esperienze pregresse conducono il soggetto a sviluppare la capacità di autoricompensarsi e di criticarsi a seconda della riuscita o meno del processo di modellamento. La dimensione cognitiva risulta allora confinata nel ruolo di sviluppo di abilità progressivamente più articolate di generalizzazione e nel riconoscimento delle situazioni analoghe e nella scelta dei modelli di riferimento utili ad affrontarle.

1.3. La posizione di G. H. Mead.

Una delle critiche più ricorrenti alle impostazioni delle varie correnti psicoanalitiche, comportamentistiche e cognitivo-evolutive (di queste ultime si parlerà in seguito) riguarda la scarsa attenzione posta sull'influenza dell'ambiente socio-economico e sui fattori etnici, culturali e religiosi nello sviluppo morale.

I problemi sollevati da queste critiche sono numerosi. Appare evidente che con questi problemi si pongono sul tappeto aspetti fondamentali sia dello sviluppo evolutivo del giudizio e del comportamento morali, sia della natura di valori basilari come la giustizia, l'autorità, ecc.

Accanto alle ricerche evolutive, può essere, quindi, utile esaminare le

posizioni di alcuni psicologi sociali, che in vari punti delle loro opere toccano questioni attinenti alle discussioni sui problemi evolutivi.

Emerge in primo piano, nelle ricerche di psicologia sociale, il problema dei rapporti tra individuo e società, fondamentale per la definizione del grado di "partecipazione" e di adesione (interiorizzazione) ai valori del gruppo da parte del singolo.

Una delle posizioni teoriche più ricche di ripercussioni, sia nel campo degli studi di psicologia sociale, sia in quello della psicologia evolutiva, è rappresentata dall'opera di Q.H. Mead, che ha impostato tutta la sua teoria dello sviluppo morale sulla discussione del rapporto individuo-società.

Secondo Mead: "La psicologia sociale è interessata specialmente all'effetto che il gruppo sociale possiede nella determinazione dell'esperienza e della condotta del membro individuale" (Mead, 1966, p. 33).

La teoria di Mead è volta a focalizzare la posizione dell'individuo nella società, intesa come un sistema di relazioni e di rapporti nei quali l'individuo è inserito ed attraverso i quali interpreta la propria identità. Proprio attraverso il confronto tra la cultura del gruppo sociale di appartenenza e se stesso, avviene, secondo Mead, l'elaborazione del Sé, che scaturisce dall'interpretazione della propria posizione rispetto a quella altrui e dall'attuazione di condotte appropriate. L'individuo diviene allora capace di porsi come soggetto nel momento in cui l'insieme delle sue percezioni circa i rapporti tra sé e gli "altri" lo porta a prevedere le conseguenze della sua condotta e quindi ad orientarla. Ciò avviene attraverso il linguaggio, inteso come codice di segni dotati di significato e condivisi all'interno del gruppo di appartenenza; la possibilità di interpretare questi segni (ovviamente non solo verbali) consente all'individuo di cogliere il proprio punto di vista e, correlativamente, quello degli altri (di quello che Mead chiama "l'altro generalizzato").

Mead, conseguentemente, inquadra i problemi relativi all'interiorizzazione dei valori morali affermando che si può definire condotta morale quella che prende in considerazione ed interpreta punti di vista differenti e tiene in considerazione prospettive molteplici, non limitandosi all'affermazione di un particolare punto di vista.

Mead sostiene che il sacrificio di un punto di vista particolare, di un interesse personale, nell'interpretazione di un problema morale o nella deliberazione di una condotta, costituisce, in realtà, l'assunzione di "un Sé più ampio". Nei suoi *Frammenti sull'etica* Mead afferma infatti: "(...) sono buoni quegli scopi che conducono alla realizzazione del 'Sé' come essere sociale. La nostra moralità si incentra nella nostra condotta sociale. E' come esseri sociali che noi siamo esseri morali. Da un lato sta la società che rende possibile il 'Sé', dall'altro sta il 'Sé' che rende possibile una società estremamente

organizzata. Questi due fattori servono l'uno all'altro nella condotta morale. (...) Si dovrebbe agire guardando tutti gli interessi che sono coinvolti: questo è quello che potremmo chiamare un 'imperativo categorico'.

"(...) Ciò dovrebbe condurre allo sviluppo di un 'Sé' più ampio che può essere identificato con gli interessi di altri" (Mead, 1966, 370).

1.4. Le posizioni di S. E. Asch e di F. Heider.

Oltre al persistente influsso del comportamentismo sociale, che ha trovato in G. H. Mead una voce particolarmente originale, si è affermato, a partire dagli anni Cinquanta, nella psicologia sociale l'indirizzo di ricerca originato da K. Lewin e dal gestaltismo, aprendo la strada anche ad un approfondimento concettuale sulla natura e sulla funzione di norme e valori nell'organizzazione dei gruppi sociali e nello sviluppo dell'individuo.

In particolare S. E. Asch ha posto l'accento sulla funzione che assumono le norme come criteri di soluzione di problemi concreti: "Spesso il primo passo nella regolamentazione sociale ha la qualità di una soluzione di un problema. Le norme sono anzitutto delle innovazioni, guidate dalla percezione di rapporti causali nelle sfere psichiche o psicologiche; sono invenzioni sociali, fatte da persone e per persone orientate verso medesime condizioni" (Asch, 1989, p. 286).

Da queste caratteristiche scaturisce l'opposizione di Asch ad una considerazione delle norme come misure fondamentalmente costrittive per l'individuo; Asch afferma invece che il rispetto delle norme non è determinato, come sostiene la psicoanalisi freudiana, dal timore della punizione, e che l'osservanza di una regola dipende dal gioco di molteplici fattori, tra i quali evidenzia i processi decisionali che portano alla sua elaborazione e sanzione.

Un altro obiettivo polemico di Asch è l'opinione secondo la quale alla base dei valori morali stiano considerazioni di utilità, tanto per l'individuo, quanto per la società. Contro questa visione Asch pone il sorgere dell'esperienza del "dovrei" ed assume una posizione per alcuni versi vicina a quella di Mead circa l'ampliamento del "Sé": "Agire in un determinato modo in base al giudizio che così si debba fare, che è giusto fare così, implica l'affermazione che ciò è divenuto una forza motivante. Anzitutto noi facciamo distinzione tra preferenze o avversioni personali, e onesto e disonesto. (...) E non sembra nemmeno possibile ridurre l'esperienza dell'obbligazione al timore della punizione. Vi sono atti che noi sentiamo di dover fare per quanto il non farli non comporti alcuna conseguenza spiacevole. A volte abbiamo la sensazione di aver agito male, per quanto non vi sia alcuna previsione di punizione. E' anche vero l'opposto: possiamo attenderci di essere puniti dalla società senza avere

la più piccola convinzione d'essere colpevoli" (Asch, 1989, pp. 288-289).

La conclusione di Asch pone in risalto i tentativi dell'individuo di costruire una rete di significati che orienti valutazioni e condotte. Afferma Asch: "E" particolarmente necessario sottolineare che le costrizioni o le influenze sociali non possono produrre i fenomeni del valore. Le forze sociali condizionano, certo, i più importanti giudizi etici, ma la società non può introdurre tali categorie etiche nel singolo: esse sono qualità dei singoli, i quali dispongono della capacità di cogliere la struttura dei rapporti sociali e perciò di sentirne le esigenze" (Asch, 1989, pp. 289-290).

Su questo termine, "esigenza", si può forse rintracciare la convergenza con le argomentazioni di Mead, ferme restando le distanze tra le premesse teoriche dei due autori e sul ruolo assegnabile alla pressione sociale nel formarsi dei giudizi di valore; anche Asch rileva, comunque, come sia fondamentale, nella logica del giudizio e della condotta, la capacità dell'individuo di sentirsi partecipe di situazioni vissute da altri. In un passo della sua argomentazione sui valori Asch afferma che la definizione del giusto e dell'ingiusto deriva dalla personale comprensione di situazioni e scelte nelle quali sono coinvolti gli "altri": "La comprensione della situazione di un altro, dei suoi problemi e dei suoi stati d'animo, ha il potere di produrre in noi una spinta motivante e un'emozione che si riferiscono direttamente a lui." (Asch, 1989, p. 290).

Riferendosi, inoltre, ad alcuni esempi utilizzati in parti precedenti del suo lavoro, nei quali si presentavano i casi di conforti ed aiuti recati "spontaneamente" ad individui bisognosi dell'intervento altrui per risolvere le proprie difficili situazioni (per esempio, anziani disabili, stranieri, ecc.), Asch prosegue il discorso puntualizzando la posizione della teoria della Gestalt: "Gli esseri umani hanno la capacità fondamentale di occuparsi e preoccuparsi della sorte degli altri. La teoria della Gestalt ha, a questo proposito, introdotto il concetto di 'aspettativa' (requiredness) nel senso di comportamento atteso e richiesto dalle convenzioni sociali". Di qui la precisazione capitale per cui: "L'azione che risponde alle esigenze oggettive è ritenuta adatta o giusta; la mancanza di un comportamento appropriato ci dà l'impressione di aver trasgredito a una richiesta, o di avere agito in modo ingiusto" (Asch, 1989, p. 290).

Uno studioso che ha impiegato i concetti teorici della psicologia di Lewin nell'analisi dei fenomeni sociali è Fritz Heider, che nella sua opera fondamentale (Heider, 1972) ha interpretato la posizione e gli atti dell'individuo in società nei termini della concezione lewiniana degli "spazi di vita". Riepilogando la propria posizione, Heider definisce i compiti della sua "psicologia ingenua" come analisi dello spazio di vita, inteso come complesso dell'ambiente e degli eventi che accadono in esso e di cui gli individui hanno consapevolezza, attraverso la percezione di oggetti e persone, la produzione di mutamenti, la

messa in atto di tentativi molteplici di influenzare ciò che accade, l'instaurazione di relazioni con gli altri, la soddisfazione di bisogni e sentimenti e la consapevolezza di responsabilità che ciascuno sente verso se stesso e verso gli altri, sulla base di norme determinate (Heider, 1972, Introduzione).

Quest'ultimo punto influenza e rende molto interessante, per i temi qui affrontati, la posizione di Heider rispetto alla definizione delle caratteristiche dei doveri e dei valori, che trovano nella psicologia sociale una trattazione specifica.

Anzitutto, secondo Heider, il dovere ha la caratteristica di essere percepito dal singolo come una sollecitazione a compiere una determinata azione da parte di individui autorevoli o da parte di un "ordinamento oggettivo sovraperonale": "In prima approssimazione, il contenuto di 'lo devo fare x' si può dire determinato dall'idea 'qualcosa desidera o esige che io faccia x'. Nel caso di 'dovere', tuttavia, non è un particolare individuo che viene visto come colui che impone o desidera che gli altri facciano x, bensì una sorta di ordinamento oggettivo sovraperonale" (Heider, 1972, p. 298).

Di conseguenza, una delle caratteristiche che emergono subito nell'analisi svolta da Heider, è l'Impersonalità dei doveri morali: "Essi si riferiscono a norme correnti che prescrivono quanto deve essere fatto e sperimentato, norme che sono indipendenti dai desideri individuali" (Heider, 1972, p. 299).

Una caratteristica correlata all'impersonalità dei doveri morali è la loro invarianza relativa, la loro stabilità rispetto al mutare ed al presentarsi di situazioni molteplici e differenziate: "I doveri hanno una caratteristica disposizionale: essi si riferiscono a norme invarianti, a 'regole di condotta' che valgono indipendentemente dalle molteplici variazioni casuali o dai molteplici fattori momentanei" (Heider, 1972, p. 300).

Ciò, tuttavia, non vale in senso assoluto, in quanto tale invarianza ha dei limiti, determinati dal significato che una prescrizione assume per chi la compie nel contesto della situazione nella quale è implicato: "Lo stesso dovere vale in una molteplicità di situazioni nella misura in cui la variazione è ritenuta accidentale o estrinseca rispetto ai desiderata morali. Ma come ben sappiamo un particolare aspetto può essere talmente importante da mutare il significato di una situazione in modo tale che il giudizio morale ne risulti alterato" (Heider, 1972, pp. 300-301). Secondo Heider, quindi, l'invarianza delle norme etiche vale "nella misura in cui le differenze fra le situazioni non alterano quelle che vengono percepite come esigenze oggettive impersonali" (Heider, 1972, p. 301).

Una terza caratteristica del dovere morale è la sua validità interpersonale: esso prescinde dai desideri individuali e "deve apparire a chiunque il medesimo" (Heider, 1972, p. 302). In altri termini, uno dei presupposti del dovere

morale è che tutti siano consapevoli di quelle che sono le esigenze dell'ordinamento oggettivo interpersonale e ci si aspetti che anche gli altri, di fronte a determinate situazioni, compiano scelte in accordo con quelle esigenze.

La descrizione di Heider giunge a definire una differenziazione tra doveri e valori, affermando la minore prescrittività dei secondi ed il più ampio spettro di possibilità d'azione che essi offrono rispetto ai doveri, visti da Heider come più specificamente legati ad azioni determinate con precisione in relazione ad esigenze sociali oggettive.

La differenza fra dovere e valore consiste nell'influenza esercitata sul soggetto e nel significato attribuito da questi al principio nella situazione concreta: il dovere può essere considerato "una forza cognitivamente appresa avente validità oggettiva"; il valore può essere considerato, invece, una qualità positiva di qualcosa, una rilevanza avente validità oggettiva.

Sulla possibilità di cogliere sul piano cognitivo la rilevanza di doveri e valori Heider afferma l'influenza dell'interazione sociale, particolarmente, "la comunicazione con le altre persone e la comprensione del loro punto di vista". Heider cita al riguardo il pensiero di Mead, e particolarmente il concetto di "altro generalizzato" che consente al soggetto di porsi dal punto di vista della comunità sociale alla quale appartiene e di costruire così un insieme organizzato di principi "oggettivi" che regolano la condotta individuale: "(...) Una persona che ha un gruppo organizzato di risposte di tal genere è un uomo che noi diciamo dotato di carattere in senso morale" (Heider, 1972, p. 311).

Il vantaggio dell'interiorizzazione di regole di condotta e di valori diffusi viene individuato da Heider essenzialmente nel fatto che garantisce la possibilità di mantenere costanti i punti di riferimento che ci guidano nel nostro ambiente: "L'obbedienza alle norme sovraindividuali garantisce certe invarianze del comportamento e stabilizza quest'ultimo immunizzandolo dagli impulsi mutevoli e dai desideri fittizi" (Heider, 1972, p. 312).

Heider, infine, conclude la sua considerazione psicologica dei concetti di "dovere" e di "valore" prendendo in esame i casi in cui si registrano divergenze tra orientamenti individuali (desideri, possibilità, ecc.) e prescrizioni oggettive; nei vari casi analizzati questo autore individua sempre il tentativo del soggetto di raggiungere, attraverso la comprensione della situazione nei suoi molteplici aspetti, interpretazioni che stabilizzino l'ambiente e conferiscano un significato non effimero alle condotte messe in atto (Heider, 1972, pp. 317-323).

1.5. La teoria di J. Piaget.

Le argomentazioni degli autori sopra menzionati conducono a conside-

rare con attenzione i problemi relativi alla costruzione cognitiva dei valori e dei doveri morali. Alla soluzione di questo problema fondamentale hanno rivolto il proprio lavoro J. Piaget e L. Kohlberg, che hanno elaborato una concezione "cognitivo-evolutiva" dello sviluppo del giudizio morale che ha avuto una vasta risonanza non soltanto dal punto di vista della ricerca psicologica, ma anche nell'ambito della scuola e dell'educazione in quasi tutto il mondo.

Il loro approccio allo sviluppo del giudizio morale presenta alcune differenziazioni interne, per cui è necessario operare delle distinzioni tra gli autori; vi sono tuttavia numerosi elementi comuni che consentono di individuare i tratti di fondo della loro impostazione.

Anzitutto, l'approccio cognitivo-evolutivo si fonda sulla concezione interazionistica dei rapporti tra individuo e ambiente. La struttura dell'individuo si adegua all'ambiente e lo trasforma, modificandosi e seguendo le modificazioni dell'ambiente stesso, nel tentativo di raggiungere e mantenere un equilibrio dinamico con esso.

Applicando questa visione generale al problema particolare dello sviluppo morale, le teorie di Piaget e Kohlberg affermano che l'evoluzione dell'attività mentale avviene attraverso una serie di trasformazioni strutturali che hanno per oggetto contemporaneamente il concetto che l'individuo si forma di se stesso e quello che elabora sull'ambiente sociale. In questa evoluzione gioca un ruolo primario la capacità del soggetto di assumere ruoli nel rapporto con gli altri, di assumere, oltre al proprio, anche il punto di vista altrui.

In questo modo è possibile individuare una sequenza di tappe nello sviluppo morale verificabili attraverso l'osservazione sistematica dell'interazione dei bambini tra loro e con gli adulti e attraverso l'analisi del ragionamento su questioni e dilemmi morali. Un'enfasi particolare è posta generalmente sulla distinzione tra giudizio e comportamento morale, nel senso che è prevista la non-corrispondenza tra i due; più precisamente sarebbe possibile che si verificassero incoerenze tra livelli di ragionamento e condotta concreta; è stato possibile tuttavia (anche se la questione è aperta) verificare, per esempio, una maggiore arretratezza nello sviluppo del ragionamento morale tra soggetti devianti rispetto a soggetti "normali", che ha fatto ritenere lo sviluppo del giudizio morale un possibile indicatore, accanto ad altri, di eventuali condotte socialmente problematiche.

Secondo la teoria piagetiana lo sviluppo morale, analogamente a quello cognitivo si articola in tre stadi, ai quali se ne aggiunge un quarto, preliminare:

- a) lo stadio dell'anomia, vale a dire dell'assenza di norme, postulato come situazione iniziale del bambino molto piccolo;
- b) lo stadio dell'eteronomia, ossia delle norme imposte dagli altri;

- c) lo stadio delle relazioni sociali, con i pari e con gli adulti, e della reciprocità, intesa come comprensione da parte dell'individuo della propria posizione come elemento di una rete di legami reciproci con i membri del proprio gruppo sociale, posizione che importa il riconoscimento delle regole di condotta condivise;
- d) lo stadio dell'autonomia, nel quale le norme sono frutto di ragionamento e di scelta personali.

Secondo Piaget è fondamentale il passaggio dall'eteronomia all'autonomia, che comporta un cambiamento radicale di prospettive da parte del soggetto; nel primo momento, infatti, il soggetto si rapporta alla norma senza la capacità di valutarla criticamente, in quanto gli mancano le strutture cognitive adatte per compiere questa valutazione; di conseguenza, in questo stadio si privilegia la fonte della norma e la deterrenza dell'eventuale sanzione per valutare l'opportunità del comportamento accettato e le conseguenze di quello punito, facendo astrazione da altri importanti elementi di giudizio quali le circostanze, la volontarietà e l'incidentalità delle azioni, ecc. La moralità consiste essenzialmente, allo stadio dell'eteronomia, nell'obbedienza.

Intorno ai 10 anni Piaget situa il momento del passaggio allo stadio della reciprocità. Grazie alle interazioni con i coetanei in attività e giochi di gruppo si sviluppa nel bambino la capacità di assumere i ruoli degli altri e di cogliersi come individuo nello stesso tempo uguale e diverso dagli altri, nel senso che è ora possibile verificare le relazioni tra azioni, conseguenze e punti di vista diversi.

Nella cooperazione di gruppo il bambino sviluppa atteggiamenti di stima nei confronti degli altri e la concezione della consensualità come caratteristica fondamentale delle norme che regolano il rapporto con gli altri. Contestualmente avviene il superamento della moralità di costrizione e l'affermazione di un concetto di giustizia basato sull'idea di uguaglianza e del senso di responsabilità.

16. Gli aspetti principali della teoria di L. Kohlberg.

Lo studio dello sviluppo del giudizio morale da un punto di vista cognitivo-evolutivo è da tempo all'attenzione anche di vari studiosi di area anglosassone, ispiratisi alla teoria di Piaget (Bull, 1970). Tra questi autori ha assunto un rilievo di spicco Lawrence Kohlberg, che ha rielaborato profondamente la teoria di Piaget, attraverso a) una rivisitazione dei suoi presupposti epistemologici; b) l'elaborazione di strumenti anche standardizzati di raccolta dei dati; c) una descrizione più articolata delle tappe evolutive del giudizio morale.

La riflessione di Kohlberg sullo sviluppo del giudizio morale parte da due considerazioni di fondo: da un lato, questo studioso mette in discussione il presupposto in base al quale l'internalizzazione delle condotte adulte (e comunque delle figure autorevoli e significative), attraverso un processo di "imitazione/identificazione" da parte dei soggetti in età evolutiva, rivestirebbe un'importanza basilare nello sviluppo morale. Da un altro lato, Kohlberg valorizza la teoria di Piaget, in quanto pone al centro dell'attenzione le esperienze dell'individuo e la sua capacità di elaborarle e dotarle di senso.

L'importanza attribuita da Piaget al rapporto interattivo del soggetto con l'ambiente è, secondo Kohlberg, in grado di portare ad un superamento dell'impostazione che attribuisce un ruolo di sostanziale passività al soggetto rispetto all'ambiente sociale, impostazione che caratterizzerebbe, seppure con peculiarità diverse, tanto la teoria psicoanalitica, quanto quella del comportamentismo.

Kohlberg mutua, inoltre, da Piaget la teoria della sequenzialità dello sviluppo del giudizio morale, che procede per fasi successive di maturazione; secondo Piaget e Kohlberg i singoli soggetti passano, nel corso del loro sviluppo, attraverso fasi ben definite, il cui ordine è costante e non subisce variazioni da individuo ad individuo. Mentre Piaget aveva distinto, come s'è visto, quattro stadi evolutivi (1. anemia; 2. eteronomia; 3. reciprocità; 4. autonomia), Kohlberg, recuperando questa impostazione, la arricchisce e formula una descrizione dello sviluppo morale più articolata e sistematica di quella di Piaget.

Anche per Kohlberg la maturazione del giudizio morale avviene attraverso la costruzione da parte dell'individuo di strutture cognitive che gli consentono di comprendere la realtà sociale. Da questo punto di vista, lo sviluppo cognitivo include anche la maturazione di competenze relazionali ed affettive, e non si limita solo allo sviluppo intellettuale. Kohlberg attribuisce, poi, importanza particolare alla capacità di assumere ruoli sociali e di comprendere il ruolo altrui, che si sviluppa nelle interazioni con i coetanei, nelle situazioni di gioco e in famiglia. La costruzione delle strutture cognitive è strettamente legata a queste competenze relazionali.

La sequenza di sviluppo individuata da Kohlberg si caratterizza, quindi, per la sua suddivisione interna in tre livelli, ciascuno a sua volta ulteriormente diviso in due stadi.

Kohlberg pone al di fuori del suo schema lo stadio dell'anemia descritto da Piaget, definito da Kohlberg come "stadio 0", "pre-morale". Ciò è dovuto al fatto che, secondo Kohlberg, i soggetti a questo stadio, piccolissimi, non sono in grado di applicare criteri di qualsiasi tipo alla distinzione delle regole morali, in quanto sussiste in questa pre-fase di sviluppo una stretta identificazione tra

"buono" e "piacevole", da un lato, e tra "cattivo" e "doloroso", dall'altro.

Lo psicologo statunitense definisce il primo livello della sua sequenza evolutiva come "pre-convenzionale". Il soggetto interpreta le regole morali nei termini delle conseguenze fisiche delle azioni compiute, e della "forza" delle figure che hanno la facoltà di far rispettare le regole (i genitori, soprattutto).

In particolare, nel primo stadio è considerata "buona" l'azione che non determina castighi; nel secondo stadio, è il soddisfacimento dei propri bisogni personali - ed in qualche caso anche dei bisogni degli altri -, senza contrasti con l'autorità, a costituire il criterio per identificare l'azione moralmente "buona".

Il secondo livello, definito "convenzionale", si caratterizza per l'importanza che ora viene attribuita al rispetto e all'adeguamento del soggetto alle aspettative del gruppo d'appartenenza. Ciò avviene, inizialmente, in senso utilitaristico-egocentrico, successivamente, in base alla considerazione dell'esigenza di rispettare le regole della vita sociale. La lealtà e l'adeguamento ai modelli condivisi costituiscono caratteristiche di rilievo di questo livello evolutivo.

Al terzo stadio, quindi, l'azione è considerata "buona", quando viene approvata dagli altri (dalla famiglia, dai coetanei, ecc.). Il soggetto che giunge al quarto stadio elabora i concetti di "dovere" e di "rispetto" delle regole stabilite, che rappresentano un'acquisizione essenziale per lo sviluppo individuale.

In effetti, secondo Kohlberg, la maggior parte degli uomini non oltrepassa il quarto stadio della sequenza evolutiva. Nonostante ciò, una minoranza riesce a compiere un ulteriore sviluppo e a giungere, così, al terzo livello di maturazione, definito "post-convenzionale", "*principled*" (basato su principi), o "autonomo". Le regole socialmente stabilite assumono un rilievo soltanto relativo per la persona, mentre l'identificazione con il gruppo diventa secondaria nella strutturazione cognitiva individuale. E', quindi, a questo livello che singoli soggetti sono in grado di formulare un più "alto" concetto di moralità, basato sul valore della "giustizia".

Il rispetto dei diritti individuali, intesi sia in senso "naturale", sia in senso "contrattualistico", caratterizza le valutazioni e i giudizi dei soggetti che giungono al quinto stadio di sviluppo. All'interno di questa prospettiva, che privilegia una concezione dei diritti individuali all'interno di un'assunzione libera e di un riconoscimento dei valori morali da parte della società, le stesse leggi e regole di vita possono essere passate al vaglio della coscienza individuale, criticate e trasformate sulla base della considerazione della loro razionalità e utilità sociale.

Il sesto stadio, secondo lo stesso Kohlberg, risulta essere individuabile per lo più in via ipotetica, dato che le sue caratteristiche sono difficilmente

rintracciabili empiricamente negli individui. A questo stadio, infatti, vengono assunte prospettive di tipo "filosofia)", il bene morale è riconosciuto in base all'applicazione di veri e propri principi astratti, quali la giustizia, l'uguaglianza e la dignità dell'uomo. L'azione moralmente valida è quella che tutti possono compiere senza causare conseguenze indesiderabili sul piano etico. In effetti, questo è uno dei punti sui quali i critici di Kohlberg hanno posto maggiormente l'accento per sottolineare come la teoria dello psicologo americano sia in parte fondata su postulati di stampo filosofico, non adeguatamente verificati, né verificabili, sul piano empirico-sperimentale. La formulazione offerta da Kohlberg del sesto stadio di sviluppo appare affine a quella kantiana dell'Imperativo categorico". Ciò ha suscitato un dibattito ancora in corso sulle deformazioni ideologiche di questa teoria dell'evoluzione morale.

Tra le obiezioni sollevate contro l'impostazione cognitivo-evolutiva, ha avuto particolare rilievo quella relativa alle modalità d'interpretazione dei dati raccolti da Kohlberg nei suoi primi studi longitudinali. La prospettiva aprioristica di questo studioso avrebbe, infatti, viziato la credibilità scientifica delle sue costruzioni concettuali. Sono state proposte altre descrizioni della sequenza evolutiva ed altre tassonomie. Occorre segnalare, comunque, il fatto che in questo campo di studi non è stato ancora possibile evitare il ricorso a distinzioni qualitative e a classificazioni almeno in parte astratte; lo stesso Kohlberg, del resto, negli ultimi anni della sua vita ha reagito a queste critiche, approfondendo l'analisi dei dati empirici raccolti e precisando come le sue analisi si fondino direttamente su di essi.

In ogni caso, secondo la teoria di Kohlberg, esistono differenze qualitative nette tra le modalità di ragionamento su problemi morali proprie delle varie fasi dell'infanzia e dell'adolescenza. Il passaggio da una modalità all'altra procede secondo una sequenza invariabile, a gradi progressivi di complessità. Ogni stadio è una struttura dotata di coerenza interna ed il passaggio al successivo richiede una ristrutturazione dello stadio precedente ad un livello superiore di organizzazione.

L'importanza di Kohlberg nel panorama degli studi sul giudizio morale è legata anche al fatto che questo studioso ha costruito un'intervista strutturata per l'analisi di soggetti in età evolutiva che a tutt'oggi costituisce lo strumento più completo per lo studio degli aspetti cognitivi del giudizio morale. Altri suoi collaboratori, tra cui il principale è probabilmente J. R. Rest, hanno elaborato strumenti che consentono somministrazioni più agevoli, per mezzo di questionari utilizzabili anche in situazioni di gruppo.

Gli stessi collaboratori di Kohlberg hanno, poi, proseguito questo filone di ricerca, modificando in parte gli assunti originari della teoria cognitivo-evolutiva; in particolare, è stata messa in dubbio la linearità e l'inverniabilità dei

passaggi da uno stadio all'altro; Rest ha, per esempio, avanzato l'ipotesi che questi stadi, in realtà, siano compresenti in uno stesso individuo, e che la loro effettiva utilizzazione nel ragionamento morale dipenda dalla capacità del soggetto di applicarli in vari contesti. Questa ipotesi renderebbe conto di un dato empirico costantemente rilevato anche nelle ricerche dello stesso Kohlberg, vale a dire della compresenza, nei singoli individui, di valutazioni e motivazioni dei propri giudizi classificabili a stadi diversi della sequenza delineata.

Anche l'importanza dei fattori sociali, dei ruoli sessuali, dei condizionamenti culturali è stata rivalutata rispetto alla secondarietà attribuita ad essi da Kohlberg.

Al di là delle precisazioni e delle polemiche che ha innescato, la teoria cognitivo-evolutiva ha trovato ampi spazi d'applicazione nei più diversi contesti scolastici ed educativi, ed è per questo motivo che è stata utilizzata anche nella ricerca descritta in queste pagine sulla maturazione del giudizio morale in contesti di disagio adolescenziale.