

Regole e Punizioni: la percezione dei bambini e la costruzione del processo di responsabilizzazione in classe

Prof.ssa Anna Silvia Bombi

Università "La Sapienza"

Roma

(intervento presso la Fondazione Falcone- gennaio 2004)

Nel fare una scelta su come trattare un tema così vasto come quello delle *Regole e Punizioni* ho adottato una scelta idiosincratica e ho scelto un'area di cui mi sono occupata.

Partire dalla responsabilità per arrivare a parlare del ruolo dell'adulto e del rapporto del bambino con l'adulto nella costruzione della responsabilità. E' vero che non possiamo eliminare il contributo dei coetanei nello sviluppo dei bambini tuttavia sono un'autentica fautrice del ruolo degli adulti di conseguenza ho pensato di parlarvi di *come l'adulto può incidere nella costruzione delle regole*.

La regola è contemporaneamente un concetto etico e giuridico. Tra gli anni 30 e 40 se ne sono occupati psicologi di diversa matrice. Per quanto riguarda il contributo della psicologia sociale i primi studi vanno fatti risalire ad Heider, il quale si è occupato del processo di selezione delle cause dei nostri comportamenti. Quando, nel corso di una conversazione diciamo "Ah, scusa non ti ho capito" stiamo attribuendo a noi stessi le cause dell'incomprensione, stiamo mettendo in atto un'attribuzione causale di ciò che è avvenuto

Heider ha cercato di sistematizzare i fattori implicati *nell'attribuzione causale*, fattori che possono essere localizzati nell'ambiente, sull'altra persona, su noi stessi. Per parlare dell'attribuzione di responsabilità che, come capite è un aspetto dell'attribuzione, Heider l'ha definita come un cardine dell'ordine sociale, perché se non esistono regole non può esistere la responsabilità e quindi la *chiamata a rispondere* come la parola responsabilità implica.

Nel valutare la responsabilità Heider ha sottolineato l'importanza del mettere insieme il peso dei fattori esterni con quello delle dimensioni più interne alle persone.

Quotidianamente noi siamo chiamati a domandarci se una cosa dipende veramente da un nostro intento o se l'abbiamo fatta perché pressati dalle circostanze; continuamente mettiamo l'accento sui fattori esterni, per esempio l'ambiente, oppure su fattori interni. Una prima dinamica da considerare

attentamente è quella di uscire dalla tendenza ad assumere prevalentemente una tesi internalista o una tesi ambientalista, spesso non ci accorgiamo di saltare da un piano all'altro.

Un secondo contributo degli studi psicologici è riferito a Jean Piaget che, nel '32 ha scritto un'opera, tuttora importante, intitolata "Lo sviluppo del giudizio morale nel bambino". Nell'opera Piaget focalizza un aspetto evolutivo e, sottolineando la dimensione interiore, fa osservare che per poter assegnare le cause di un'azione e quindi giudicarle moralmente in termini di intenzionalità è necessario che il giudizio sia autonomo. La responsabilità si collega inevitabilmente al comprendere che noi siamo attori della nostra vita, che noi programiamo le nostre azioni, giudicando da soli se fare o non fare qualcosa, ma tutto ciò non è qualcosa di dato nella nostra specie, nella nostra cultura, ma è qualcosa che il bambino conquista progressivamente superando uno stato di eteronomia. L'autonomia nasce dal superamento dell'eteronomia e l'eteronomia significa collocare la legge in un *altro*, collocare la legge all'origine di un'altra persona e quest'altra persona per il bambino è l'adulto (genitore, insegnante ecc.).

Questa dipendenza dall'adulto si accompagna ad una tendenza che Piaget riteneva pervasiva, ma noi oggi sappiamo che non è così. Si tratta di una propensione a commettere un certo tipo di errore nella valutazione dei fatti che Piaget ha chiamato *realismo morale*, cioè la tendenza a giudicare le trasgressioni non tanto in termini di intenti, ma esclusivamente in termini di conseguenze. Un bambino che rompe incidentalmente 15 bicchieri ha commesso una cosa gravissima, mentre un bambino che rompe intenzionalmente 1 bicchiere ha commesso un fatto meno grave del bambino precedente. Piaget era profondamente influenzato dallo spiritualismo francese e quindi ha un'accentuazione sull'aspetto dell'intenzione molto forte che noi come adulti non possiamo condividere pienamente.

Noi come adulti non condividiamo questa accentuazione molto forte sull'intenzione, perché il fatto che qualcuno, per un motivo qualsiasi, causi un danno gravissimo, sappiamo che anche dal punto di vista giuridico è sempre una cosa grave. Tuttavia l'aspetto che ci interessa sottolineare è il fatto che l'adulto, ad un certo punto, deve cambiare ruolo, infatti mentre inizialmente l'adulto è la fonte della legge, dell'autorità, se vogliamo che il bambino arrivi alla responsabilità l'adulto deve passare il testimone favorendo una presa in carico autonoma della responsabilità.

Successivamente Heider ha studiato approfonditamente i livelli di spiegazione che si possono portare in campo per la responsabilità, mostrando come la responsabilità abbia tante facce; mentre nelle sue prime formulazioni, come in quelle di Piaget, la responsabilità è legata sostanzialmente all'intenzione, negli studi successivi Heider e poi altri autori che hanno lavorato dopo di lui hanno compreso come in realtà ci sono tanti modi di intendere la responsabilità. Heider li ha ordinati in livelli

che vanno dal più semplice al più complesso; trovando anche dei parallelismi con dei concetti giuridici che sono connessi ai concetti etici di responsabilità. Tale parallelismo è interessante perché vi fa vedere in modo molto chiaro come quello che psicologicamente compare per gradi (per esempio è più facile comprendere un'azione che si basa su un'associazione, è più difficile comprenderne una che si basa su una responsabilità oggettiva ed è ben più difficile di tutto arrivare ad una giustificazione) dal punto di vista giuridico è compresente e questo ci aiuta a capire perché quando studiamo questi concetti, dal punto di vista evolutivo non li troviamo mai ad uno stato puro, ad una certa età, quelli semplici nei piccoli, quelli complessi nei grandi, ma li troviamo sempre compresenti, soltanto in proporzioni diverse così come esistono nella cultura quotidiana i derivati dei termini giuridici, chi è che non sa la differenza tra colpa e dolo? Il dolo è penalmente rilevante.

Tutte queste cose, anche se non sono un giurista e non le so spiegare finemente, tutti noi le sappiamo nella vita quotidiana e le passiamo ai bambini i quali cominciano a masticare queste idee un po' tutte assieme solo che per loro è più facile utilizzare e comprendere le spiegazioni più elementari. La spiegazione per associazione vede la responsabilità attribuita per il fatto che uno si trova sul posto. La responsabilità oggettiva è quella che invece si determina in un danno non intenzionale, i famosi 15 bicchieri rotti sono un esempio di responsabilità oggettiva. Noi adulti sappiamo che spesso la reazione è commisurata alla responsabilità oggettiva.

La prevedibilità è quell'aspetto della responsabilità che si lega al fatto della colpa, è proprio il modo in cui uno si è comportato che ha fatto sì che si manifestassero quei risultati. Se un bambino, camminando, ha rotto 15 bicchieri il fatto era imprevedibile, ma se uno corre all'impazzata ecco che alla responsabilità oggettiva si aggiunge la prevedibilità. L'intenzionalità è quella presente nell'esempio del bambino, che agli occhi di Piaget era massivamente colpevole, che ha rotto un bicchiere solo, ma che noi diciamo che sta già usando un modo più sofisticato di confliggere con la legge, perché diciamo oltre ad avere colto il nesso tra le regole, fa un'azione che è quella di guardarsi dentro e di entrare nella relazione di proposito, come dire "uso la mia azione per un mio scopo" e quindi la maggiore sofisticazione è data dal fatto che ora gli ingredienti sono più di uno.

Per quanto detto finora appare chiaro che la giustificazione è l'aspetto più complesso, perché la giustificazione, che poi giuridicamente si traduce nell'uso delle attenuanti, prevede tutti i livelli precedenti, cioè che ci sia una responsabilità propria dell'acquisizione, che le cose sia andate in modo da coinvolgere la persona in questione, che abbia agito in modo prevedibile o intenzionale e che però possa

entrare ancora qualche ingrediente in più, quello delle circostanti, degli altri, del concorso in colpa, di tutte quelle cose che sappiamo dalla giustizia.

Il modello ci fa riflettere sulla complessità degli elementi associati alla responsabilità, non sono aspetti intuitivi, nè per i bambini piccoli, nè per i ragazzi, ma nemmeno per i giovani. Sono, al contrario, aspetti che possono essere *passati* solo con una certa dose di riflessione abbastanza articolata.

Hamilton è un'autrice che ha ripreso i concetti di Heider, li ha fatti suoi ed ha aggiunto un elemento. Intendendo la responsabilità nel suo termine etimologico come dovere di rispondere, responsabile è colui che, avendo compreso tutte le cose che abbiamo detto, comprende anche che all'interno di una società umana potrà essere chiamato a rispondere di quello che fa.

Da quel punto di vista c'è un accordo tra le regole e l'intenzione, perché per agire correttamente bisogna conoscere la regola, quindi la regola agisce sull'intenzione e l'intenzione a sua volta agisce sull'azione. Il fattore che viene introdotto dalla Hamilton è quello dell'aspettativa sociale, il cosiddetto ambiente di cui spesso parliamo come psicologi, ma anche come insegnanti. Non è l'ambiente fisico, ma è *l'ambiente mediato* dalle aspettative degli altri; tutto ciò riporta al terzo attore, l'adulto non solo come il diretto interlocutore, quello che ha fatto la regole, ma è anche il *mondo sociale* in senso più ampio, perché le aspettative sono veramente una musica che non si suona da soli in famiglia, che non si suona da soli in classe.

Che aspettative ci sono nel mondo di oggi, che aspettative accoglie il bambino, come possiamo correggere le aspettative, filtrarle in modo che arrivino buone aspettative, che il bambino coglie.

Possiamo dire "ci sono le regole" e io tutto sommato le vorrei seguire, però preferirei fare in un certo modo. Per esempio c'è la regola che stabilisce di pagare le tasse. E io vorrei essere un buon cittadino, quindi la cosa che farò è pagarle, ma poi quello che vedo è che non tutti lo fanno, perché c'è un diffuso costume per cui qualcuno le tasse le evade. Ecco che le aspettative hanno dato un messaggio che ha vanificato un circuito virtuoso regole-intenzioni ecc.

Altra dimensione importante è quella della distinzione tra dovere e libera intenzione.

E' certo che sulle nostre azioni pesa la costrizione e anche l'intenzione che è la nostra volontà. C'è poi anche il senso del dovere, se non ci fosse il senso del dovere la libera intenzione sarebbe sempre a vantaggio prima dell'individuo

Come mai succede che a volte la gente vada ad amare il prossimo suo più di se stesso? Perché c'è un valore importantissimo che è il senso del dovere, che va a diventare parte delle nostre intenzioni

Responsabilità e Ruoli: sempre Hamilton è l'autrice di riferimento; il modo in cui la responsabilità viene attribuita nella società è collegata alla posizione di ruolo, un ruolo superiore, prestigioso e di comando implica una maggiore responsabilità, un ruolo inferiore, subordinato, più modesto implica una responsabilità circoscritta.

Le responsabilità di un industriale che dispone di vastissimi capitali è diversa dalla responsabilità economica dell'operaio che lavora nella sua fabbrica. E' vero che tutti e due hanno delle responsabilità, quelle dell'operaio sono più circoscritte, arrivare puntuale, non rubare sul tempo di lavoro ed è più facile controllarlo. Il capitano d'industria ha un ruolo di maggiore responsabilità, la sua responsabilità è molto più diffusa e difficile da valutare.

I ruoli superiori hanno responsabilità diffuse, spesso sfuggenti e quello che capita è che questa difficoltà nel valutare comportamenti e porti ad una subordinazione passiva verso chi detiene questo tipo di potere e un disinvestimento dal sentimento di partecipazione responsabile.

Un contributo di ricerca

Abbiamo realizzato uno studio su 80 bambini dai 6 ai 13 anni e abbiamo cercato di capire che cosa capivano della legge, materia ostica che non è tanto comune. In genere si pensa che i bambini del mondo sociale comprendano solo le cose che praticano direttamente, ciò potrebbe essere vero se nel mondo non esistesse la carta stampata, la televisione e soprattutto se gli adulti operassero una separazione totale tra il mondo dei bambini e quello degli adulti. Ci sono dei canali di trasmissione per cui i bambini sviluppano delle idee informali su questi aspetti, che a scuola hanno poco spazio.

Intanto secondo noi il problema grosso è che i bambini imparano da fonti disparate e incontrollate, e chissà cosa imparano e allora siamo andati ad indagare.

Abbiamo presentato delle storie di controversie che potevano avere una rilevanza penale e una rilevanza civile: un furto e uno sfratto, reati che i bambini potevano aver sentito nominare e che non avevano un carattere disturbante da porre problemi etici alle condizioni della ricerca.

Esempio di storia

“Nella casa del sig. Rossi sono spariti alcuni gioielli; il sig. Rossi sospetta del cugino Antonio, ma Antonio nega.” Che fare?

Seguiva un colloquio approfondito con il bambino per cercare di risolvere il problema.

La storia che riguarda una controversia civile, invece, presenta il sig. Verdi, sfrattato, che assolutamente non se ne vuole andare. Per il padrone è un problema, sorge una lite.

C'è qualcuno che può decidere chi ha ragione?

Le risposte date dai bambini sono state classificate in riferimento ad alcune tematiche che vi presento di seguito:

1. La prima riguarda il grado con cui i bambini pensano che si possa ricorrere alla giustizia: si potrebbe pensare che siccome la giustizia esiste la prima cosa che si fa è andare in tribunale. Ci sono quattro livelli e i due più bassi pensano soluzioni del tutto private, non soltanto a sei anni.

Nelle risposte che pensano a soluzioni private (es. *va a casa di Antonio e se li prende con la forza*), non c'è proprio l'idea che le situazioni controverse abbiamo bisogno di una terza parte per risolversi.

2. La seconda tipologia di risposte è un pochino più complessa dal punto di vista cognitivo, ma non è tanto migliore della precedente dal punto di vista dell'educazione civica, infatti riguarda il ricorso ad un'autorità generica che può essere, ed è molto frequente, direttamente la polizia oppure i contendenti si rivolgono ad una figura aspecifica, che non ha funzioni giudicanti come il sindaco

Entrambe le tipologie di risposta corrispondono a livelli bassi perché sottendono mancanza di informazione e soluzioni date di testa propria, soluzioni largamente insoddisfacenti, anche dal punto di vista intuitivo, perché sono private e non prevedono quell'istituzione importantissima che è il terzo oppure quando lo prevedono è un terzo che agisce in maniera violenta sulla base di un parere unilaterale o con una delega troppo massiccia, con una diffusione di ruolo.

3. Il terzo raggruppamento comprende risposte che i bambini danno quando cominciano ad avere l'idea che c'è un sistema giudiziario (es. "si va da un giudice che scopre la verità").

Le interviste sono state fatte prima del processo Cusani e quindi i bambini non avevano visto il tribunale italiano. Quello che avevano visto erano o dei vecchi e riciclatissimi film di Perry Mason o moltissime trasmissioni pomeridiane tipo "Forum" in cui si vede una sorta di rivisitazione di un tribunale giudiziario.

Il secondo studio è partito dall'interesse di una mia studentessa per la carta dei diritti del bambino, tra l'altro il nostro paese è stato tra i primi firmatari della carta.

Abbiamo provato ad indagare in che modo il bambino percepisce il proprio diritto in relazione all'adulto e per farlo abbiamo scelto tre temi:

a) come si collega la nozione di adulto a quella di libertà, di diritto;

b) come è concepito il diritto ad avere un'istruzione;

c) come è concepito il diritto del fare;

Che cosa vuol dire essere adulto responsabile? Abbiamo utilizzato domande del tipo *“Che differenza c'è tra un adulto e un bambino come te?”*, *“Quando una persona può dire di essere un adulto, e come mai proprio a quell'età?”*

L'analisi delle risposte evidenzia che i bambini delle elementari per spiegare le differenze tra loro e gli adulti spesso dicono *“l'adulto è più alto, è più forte, sa più cose”*,

All'inizio della scuola media viene focalizzato il tema del potere *“Gli adulti possono fare quello che vogliono”*, ma si fa anche strada l'idea che c'è un'età legale, che si diventa adulti grazie ad una legge che te lo riconosce.

A tutte le età ritroviamo risposte del tipo *“Gli adulti hanno più esperienza, sanno più cose”*

Interessanti le differenze di genere in quanto le ragazze vedono maggiormente importante non tanto la maturità degli atteggiamenti quanto il carico esistenziale *“Gli adulti sono quelli che hanno tanto da fare e tante responsabilità”*.

Altra domanda che abbiamo utilizzato: *“Che cosa può fare di più un adulto rispetto ad un bambino?”* I bambini più piccoli focalizzano che l'adulto ha una maggiore autonomia, l'autonomia è legata al fatto di lavorare, di avere del denaro. Le ragazze, oltre a questi aspetti, nelle loro risposte sottolineano il fatto che da adulti si può essere più indipendenti. Comunque a tutte le età l'autonomia si lega alla responsabilità.

I bambini piccoli è come se fossero abbagliati da quello che splende, si possono fare tante cose avendo i soldi in tasca, mentre i bambini più grandi sanno che soldi sono in tasca, ma *“se servono per mantenere un'orda di bambini ...”*.

I bambini già nelle elementari comprendono il loro diritto ad essere liberi dal lavoro, hanno il diritto di giocare e hanno diritto a fruire della scuola come obbligo e hanno diritto ad essere vigilati dai genitori.

A 11-14 anni compaiono maggiori diritti alla libertà d'azione e maggiori diritti di autodeterminazione, in particolare rispetto alle relazioni interpersonali. Ovviamente in questa fase dello sviluppo il diritto viene compreso in rapporto alle cose che sono salienti nella vita di tutti i giorni,

Sono state presentate ai bambini intervistati due storie dilemmatiche. La prima ha come protagonista un bambino di nome Mario che ha un papà che dice che la scuola non serve a niente e pertanto non vuole mandarlo a scuola.

Abbiamo chiesto ai bambini che cosa ne pensassero.

A 7-10 anni, di fronte al caso concreto, la scuola non è più concepita come un diritto non esce più la violazione del diritto, invece nei ragazzi delle medie compare l'idea che la scuola, oltre che necessaria, rappresenta un obbligo, pertanto i genitori devono mandare i propri figli a scuola.

Tutta la letteratura psicopedagogica ci informa che le ragazze sono convinte della necessità dell'istruzione, ma credo che le ragazze aggiungano alla scuola un fattore emancipativo che i ragazzi non vedono.

Abbiamo poi chiesto ai bambini *“Ma il papà può o non può obbligare il bambino ad andare a scuola?”* A 7-8 anni rispondono che non può perché interviene la forza pubblica, perché si espone al rischio della polizia ecc.

A 9-10 anni sono meno fiducioso nell'intervento diretto dei carabinieri, della forza pubblica, però comprendono che è un arbitrio basato sul potere dell'adulto. A 11-14 comprendono che è proprio la legge ad imporlo.

Nel caso concreto torna la differenza tra autorità pubblica intesa come *forza* e autorità pubblica intesa come *legge* .

Le ragazze a tutte le età rispondono *“Ma non si può, perché non si può rimanere somari”* è come se ci fosse una caratura etica che si sovrappone ed è molto più presente nelle ragazze.

Alla domanda *“Si può fare qualcosa?”* a 7-10 anni ipotizzano soluzioni *private* *“Mario può parlare con il papà”* oppure *“chiamare in causa la mamma”*, se anche la mamma è d'accordo con il papà allora *“rivolgersi ad uno zio, ad un vicino”*. Queste risposte più privatistiche, fondate sulla ragionevolezza e sul convincimento delle relazioni sono presenti nelle ragazze, permangono più a lungo nelle ragazze e in questo caso fungono quasi da ostacolo cognitivo a impadronirsi del diritto come qualcosa di avulso dall'etica.

Abbiamo utilizzato un'altra storia per introdurre nell'intervista il tema *“Quando i grandi interferiscono sulle preferenze dei bambini.*

“La mamma di Michele vuole costringerlo a cambiare preferenze, in televisione guarda solo i programmi educativi. C'è una storia a puntate che gli piace molto, ma la mamma vuole che veda un'altra cosa “

A 8 anni i bambini rispondono *“ha sempre ragione, non è tanto bello ma può farlo”*. A 9-10 anni rispondono *“Non mi sembra una bella cosa, però se la mamma lo dice deve esserci un motivo, quindi non è più la forza bruta, ma ci sarà un motivo che adesso mi sfugge”*. A 13-14 finalmente dicono che il figlio dovrebbe poter decidere.

Molte ricerche indicano che i bambini non trasportano nella relazione con gli insegnanti il top delle loro competenze, i più piccoli (prima, seconda elementare) pensano che gli insegnanti abbiano un'autorità senza appello. I ragazzi delle medie, così come emerge dai dati di molte ricerche, pensano che obbedire agli insegnanti sia il modo più comodo di comportarsi a scuola. Quindi in un'età in cui in famiglia il conflitto si risolve discutendo all'interno della scuola si risolve chinando la testa, perché è molto più comodo, soltanto i ragazzi più grandi pensano che, anche se minorenni, a scuola si abbiano dei diritti.

Si intravede quindi uno scarto tra le figure delle mura domestiche e quelle dell'ambiente scolastico.