

Origine e sviluppo della coscienza morale.

Una rassegna teorica

Simone Bruno* e Lucia Elia*

Il bambino è morale per la natura sua o lo diventa per indottrinamento sociale? Che cosa vuol dire che nasce con una coscienza? Insegnargli il bene e il male vuol dire condizionarne la spontaneità? ...

Sul versante del disagio notiamo in aumento aggressività infantile e adolescenziale, bullismo dilagante (soprattutto nella forma cyber), raccapriccianti casi di violenza di gruppo messi in atto tanto da maggiorenni quanto da minorenni... Ci si chiede: che fine ha fatto la loro coscienza morale? Nonostante i loro comportamenti, questi ragazzi hanno maturato, a livello cognitivo ed emotivo/affettivo, una struttura per lo meno elementare di senso morale¹? Fare appello anche al versante morale per marginare un tale agire è davvero fuori luogo?

Sono problemi seri che non possono essere affrontati «per un sentito dire», ma su fondamento scientifico. Questo articolo offre una breve ed essenziale panoramica dei principali meccanismi implicati nella nascita e nello sviluppo della coscienza morale, secondo i più recenti contributi psicologici elaborati in quest'area, la maggioranza dei quali non reperibili in lingua italiana.

Il significato del termine «morale» e i vari modi di studiarlo

Al nocciolo di quello che intendiamo per moralità, vi è la conoscenza del bene e del male; appartengono alla sfera morale tutti quei comportamenti che implicano la considerazione di ciò che è considerato giustoⁱⁱ.

Diciamo subito che il comportamento morale emerge piuttosto precocemente nell'esistenza di un individuo: per esempio, lo si vede già in atto quando il bambino, durante una qualsiasi esperienza di gioco sociale e cooperativo, deve prendere posizione circa aspetti di giustizia o di equità nel rapporto tra lui e i suoi compagni oppure tra lui e i suoi fratelli /sorelle; è un «dilemma» che lo accompagnerà finì a tarda età quando lo stesso

* Psicologo della Comunicazione, consulente del Centro Internazionale Studi Famiglia (CISF) e membro della redazione di «Famiglia Oggi», Milano.

* Psicologa, assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Psicologia dell'Università "Aldo Moro", Bari.

bambino, ormai adulto, si troverà a riflettere sul significato del «morire con dignità» e a scegliere di conseguenza la qualità del suo agire.

In secondo luogo, teniamo a precisare che l'approccio psicologico alla morale tende a privilegiare l'indagine di come gli esseri umani «sentono», «pensano» e «agiscono» in relazione a due aspetti fondamentali: quello del benessere-cura di altre persone e quello dei diritti e della giustizia nei legami interpersonaliⁱⁱⁱ. In particolare, la psicologia evolutiva studia l'origine e le trasformazioni che si verificano nell'arco della crescita, di questo sentire, pensare e agire morale. Alcuni studi, ad esempio, evidenziano come già verso i 2-3 anni il bambino mostri un'iniziale forma di preoccupazione per la cura degli altri e sia anche in grado di valutare, secondo il suo punto di vista, ciò che è giusto o sbagliato nelle interazioni umane.

Il luogo vero e proprio della morale, del senso morale, è la coscienza, intesa come quell'insieme di processi cognitivi, affettivi e relazionali che influenzano e orientano le azioni degli individui^{iv}. Circa la sua indagine si possono distinguere due approcci teorici: il primo enfatizza gli aspetti più propriamente cognitivi, sostenendo che la coscienza morale si fonda sull'adesione razionale a principi e valori universali (è il ben noto approccio di J. Piaget e, successivamente, di L. Kohlberg)^v; il secondo si focalizza sulla dimensione emotiva della coscienza, ipotizzando un suo stretto legame con l'empatia^{vi}. Quest'ultimo approccio – sul quale verte il presente articolo – mira ad approfondire il ruolo svolto da alcune emozioni morali (per esempio, il senso di colpa) e a decifrare le fasi di un articolato processo psicologico, noto come socializzazione morale.

Va inoltre precisato che sebbene sia stato raggiunto un ragionevole accordo su alcune questioni teoriche di base, diversi studiosi hanno di recente sollevato una serie di interrogativi particolarmente interessanti: esiste un fondamento biologico della morale o essa è solo il prodotto culturale per antonomasia della società umana, vera discriminante tra gli esseri umani e le altre specie animali? In quali termini può esprimersi la natura del legame tra pensiero e comportamento morale, tra morale e convenzioni sociali, tra principi morali e precetti religiosi^{vii}?

La socializzazione morale comprende l'insieme di tutti quei meccanismi cognitivi, affettivi e sociali per mezzo dei quali i bambini apprendono ed elaborano, durante lo svolgersi della loro crescita, i valori e i principi morali della famiglia e del contesto comunitario nei quali sono inseriti.

La socializzazione giunge ad adeguata maturazione nel momento in cui un individuo, ormai adulto, ha la esperienza che le norme e i principi alla base di determinati comportamenti, oltre che essere i migliori e i più giusti, coincidono con l'espressione di una libera scelta.

Attraverso questo processo, il bambino può progressivamente imparare a rispettare le regole di condotta, non per timore di essere punito, né per convenienza, ma per aderire in modo consapevole ai valori sottostanti ad un determinato comportamento.

La socializzazione non è addestramento né condizionamento perché è anche un processo che agisce dal di dentro del soggetto stesso, per cui nel socializzarsi non solo si conforma ad una istituzione, ma ascolta e realizza una parte di sé.

Perché ciò accada, occorre dare forma e struttura alla coscienza morale, il cui compito fondamentale sta nel guidare le azioni di una persona in assenza del controllo esercitato da qualcun altro.

La coscienza risulterà ben consolidata quando si completerà il passaggio dall'eterocontrollo all'autocontrollo, grazie al quale comportamenti inopportuni o inadeguati vengono inibiti anche senza la presenza di agenti esterni che controllino o minaccino una sanzione.

È chiaro che i bambini molto piccoli hanno bisogno di qualcuno che regoli dall'esterno il loro comportamento, precisando loro cosa sia lecito fare o non fare. In seguito, essi matureranno la capacità di comprendere le richieste degli altri e di accordare ad esse il proprio comportamento. Sarà la ripetizione del controllo, soprattutto nella quotidianità delle relazioni, a permettere al piccolo di divenire sempre più abile nel conformarsi alle regole.

L'origine della coscienza morale

A quale età fa la sua comparsa la coscienza morale, almeno nei suoi primi rudimenti di processi cognitivi, affettivi e relazionali capaci di influenzare il modo in cui i bambini costruiscono i propri standard interni e generalizzabili di condotta e agiscono conformemente ad essi?

Fino alla metà degli anni '60 numerosi esperti hanno sostenuto che i bambini molto piccoli non hanno una vera e propria coscienza morale e che i loro principi hanno un carattere prevalentemente eteronomo. La morale infantile, infatti, veniva considerata qualitativamente diversa da quella adolescenziale e adulta che si fonda su principi e valori universali. Nell'ultimo trentennio, però, gli psicologi si sono ampiamente ricreduti: i molti studi sulla teoria della mente hanno rilevato il precoce interesse dei bambini nei confronti del mondo dei pensieri, dei sentimenti e delle credenze proprie e altrui^{viii}.

La coscienza, quindi, potrebbe svilupparsi abbastanza presto, già a partire dall'età prescolare; inoltre, le sue prime forme espressive avrebbero molto in comune con le forme di coscienza più evolute, implicate nello sviluppo morale successivo. Un gruppo di studiosi è arrivato a stabilire che la comparsa di comportamenti e sentimenti morali si può attestare attorno al secondo anno di vita e ciò in base alle osservazioni delle risposte comportamentali del bambino alle sanzioni e alle ricompense da parte degli adulti, così da poter cogliere le eventuali aspettative e i suoi standard di riferimento interno, in relazione alle diverse situazioni relazionali^{ix}.

Ma come è possibile comprendere le modalità attraverso le quali si costituisce la coscienza in bambini molto piccoli? Tra la vasta produzione scientifica sull'argomento scegliamo di segnalare i lavori a nostro parere più originali, oltre che utili a chiarire la complessità della tematica.

Bisogno di unità

Un contributo davvero originale e innovativo ci sembra quello introdotto da Kagan, che ha studiato con attenzione un comportamento tipico dei bambini dai due anni in su^x. Secondo il ricercatore, essi sarebbero particolarmente sensibili a tutti quegli eventi in cui ci sono, per vari motivi, oggetti non integri o evidentemente rotti (per esempio, una macchina senza ruota, un pupazzo senza un braccio...). In presenza dei ricercatori, durante le diverse prove sperimentali, i bambini hanno attivato una risposta ansiosa e un tentativo spontaneo di riparare il giocattolo roto. Kagan ha ipotizzato che alla base di questa reazione vi sia una forma embrionale di coscienza morale, una specie di attitudine naturale che si attiva nei piccoli per far andare le cose nel «verso giusto», ripristinando standard sociali moralmente appropriati o norme implicite.

Studi successivi hanno approfondito questa particolare risposta comportamentale giungendo ad una più accurata e attendibile conclusione^{xi}: bambini di età compresa tra i 26 e 41 mesi, posti davanti ad oggetti difettosi, se ne sono mostrati particolarmente attratti, li hanno manipolati accompagnando i loro gesti con espressioni verbali del tipo: «rotto!», «no bello!», «non mi piace!». Il turbamento mostrato verso le condizioni di tali oggetti sembra far presagire anche uno dei primi indizi dell'emergere del senso di colpa, costruito teorico ampiamente studiato dai ricercatori.

Questi stessi ricercatori si sono focalizzati su due componenti della coscienza: le emozioni morali, studiate rilevando espressioni di sconforto e di colpa in seguito a un misfatto^{xii} e la condotta morale, analizzata misurando la capacità dei bambini di attenersi a una data condotta normativa senza sorveglianza^{xiii}, come ad esempio resistere alla tentazione di prendere un gioco o un dolce, immaginando di non essere visti.

Resistenza alla tentazione

Questo è un dato che merita di essere approfondito. Parke ha portato, uno alla volta, alcuni bambini all'interno di un laboratorio e ha mostrato loro una serie di giocattoli: alcuni nuovi e attraenti, altri più comuni e meno invitanti^{xiv}. Il ricercatore ha specificato che essi avrebbero potuto giocare solo con quelli meno belli; quelli attraenti potevano essere ammirati, ma non toccati. Dopo un periodo di attività alla presenza dello sperimentatore, durante il quale il bambino rischiava di essere sanzionato (o con un segnale acustico fastidioso o con un rimprovero verbale) per un'eventuale trasgressione, il piccolo veniva lasciato solo. Lo scopo era quello di verificare (osservando da uno specchio unidirezionale) se il bambino avrebbe violato o meno la regola stabilita e comunicata dallo sperimentatore. Le reazioni dei piccoli partecipanti hanno messo in luce importanti aspetti che prendiamo in considerazione pur con le dovute cautele^{xv}.

In primo luogo si sono constatate differenze legate all'età, nella capacità di resistere alle tentazioni: più precisamente, i bambini più piccoli non mostrano esitazioni nel toccare il giocattolo proibito in assenza dello sperimentatore e non si sentono colpevoli quando vengono scoperti; i bambini più grandi manifestano, invece, una maggiore esitazione e segni di un iniziale senso di colpa.

In seconda battuta, già ad una età così precoce si possono riscontrare notevoli differenze individuali rispetto alla capacità di resistere alle tentazioni: i piccoli che sono in grado di resistere di più, dopo aver trasgredito tendono in misura superiore a mostrare rimorso, a scusarsi e a confessare.

Infine, è stato osservato che spiegare perché non toccare i giocattoli è più efficace della classica punizione; ma più efficace ancora si è rivelata una combinazione accurata delle due modalità. Il tipo di perché da impiegare dipende strettamente dall'età: ad esempio, i bambini di 3 anni sono più attenti e obbedienti se viene loro indicato che i giocattoli non vanno toccati perché potrebbero rompersi con estrema facilità, mentre i piccoli di 5 anni risultano più influenzati se vengono a sapere che i giocattoli proibiti appartengono ad altri bambini (in questo caso è decisivo il concetto di proprietà, che orienta ciò che il bambino considera giusto o sbagliato). In definitiva, la spiegazione più adatta coincide con quella più vicina, in un particolare stadio dello sviluppo, alle modalità del pensiero del bambino sulle norme morali.

Capacità di auto-controllo

Un momento significativo per lo sviluppo della coscienza morale sembra essere quello intorno ai 3 anni di età. Dalle interviste fatte alle loro madri, Kochanska e i suoi collaboratori hanno individuato e circoscritto per quella età due tipi di manifestazioni comportamentali^{xvi}: il disagio affettivo (colto attraverso i sensi di colpa, l'ansia e i rimorsi associati alle malefatte potenziali o reali) e il controllo comportamentale (sintetizzabile nella capacità di astenersi dalle azioni scorrette e di darsi autonomamente dei limiti). Tuttavia, indizi di coscienza possono essere riscontrati anche prima dei tre anni: la riparazione e la confessione, per esempio, è osservabile anche in alcuni bambini nella fascia tra i 18 e i 24 mesi, età in cui compare per la prima volta la nozione di standard comportamentale^{xvii}. L'interiorizzazione delle norme morali e lo sviluppo di una coscienza in grado di registrare i sensi di colpa sono processi complessi su cui abbiamo ancora molto da scoprire e chiarire.

Obbedire

Un'analisi dettagliata va riservata al rapporto tra obbedienza e coscienza morale.

Attorno ai 2-3 anni di vita i bambini attraversano un passaggio cruciale per lo sviluppo e la formazione della loro coscienza morale: si tratta del momento in cui essi percepiscono se stessi come agenti causali, responsabili delle proprie azioni. In questa fase i bambini si rappresentano in modo sensibilmente differente rispetto ai mesi precedenti. Quando affermano «io sono grande», «questo lo faccio io!» non stanno solo imitando i comportamenti degli adulti che si prendono cura di loro, ma mostrano agli altri, oltre che a se stessi, di essere capaci di aderire a standard normativi ormai interiorizzati^{xviii}.

Osservare come il bambino obbedisce alle richieste degli adulti aiuta a gettare una luce più intensa sui meccanismi implicati nell'emergere della coscienza morale. Fino a non molto tempo fa gli psicologi ritenevano che i bambini obbedissero soprattutto perché rispettosi e timorosi dell'autorità (ciò si verificava non oltre gli 8-10 anni di età). Ma gli approcci teorici più recenti hanno dimostrato che obbediscono non solo per paura di ricevere una punizione, ma anche perché sono in grado di aderire precocemente a principi e standard morali interiorizzati^{xix}. Un bambino di 1 anno eviterà di mettere in atto comportamenti proibiti perché, con buona probabilità, li assocerà alla riprovazione dei genitori e all'ansia conseguente al rimprovero; qui, però, non vi sono ancora elementi certi per rilevare segni di coscienza. A 2 anni, invece, il piccolo può evitare un certo tipo di comportamento dopo aver assistito al rimprovero di un altro bambino: ne deduce, quindi, la necessità di non ripetere o non riproporre ciò che ha suscitato la disapprovazione degli adulti. Anche in questa età non si possono ancora individuare segnali di interiorizzazione morale, dato che la funzione dell'adulto come riferimento sociale risulta centrale. È tra i 3 e i 5 anni che sembrano attivarsi i meccanismi di base che conducono allo sviluppo della coscienza, in parallelo allo sviluppo della mente.

Kopp ha ben compreso quanto complesso e articolato si presenti il percorso evolutivo dell'obbedienza^{xx} e, a tal riguardo, ha sottolineato un'interessante serie di aspetti per poterlo intendere con più precisione: in primo luogo, i comportamenti disobbedienti si presentano piuttosto spesso e, come tali, possono essere considerati un'espressione fisiologica dello sviluppo; in secondo luogo, l'elevata frequenza delle disobbedienze e le modalità con cui il bambino disobbedisce, sono correlate con il livello cognitivo e affettivo da lui raggiunto^{xxi}; infine, obbedienza e internalizzazione non si pongono in contrasto tra loro, anzi, al contrario, si può considerare l'obbedienza come un precursore del successivo sviluppo morale, in quanto i bambini più obbedienti appaiono capaci di interiorizzare più precocemente i principi morali rispetto a quelli meno obbedienti.

Risulta inoltre opportuno distinguere i comportamenti di obbedienza in due diverse tipologie: l'obbedienza centrata sulla situazione e quella centrata sull'impegno^{xxii}. Un esempio può chiarire la differenza: la mamma chiede al suo bambino di tre anni di aiutarla ad apparecchiare; il bambino potrebbe farlo senza mostrare particolare entusiasmo, oppure offrire spontaneamente il suo aiuto (dire: «posso apparecchiare io?»), domandare se ha assolto bene o no il suo compito...). Nel primo caso c'è una «obbedienza centrata sulla situazione»: il bambino è cooperativo ma senza entusiasmo, la sua disponibilità si limita alle singole situazioni e la sua risposta affettiva è neutra. Nel secondo episodio rileviamo, invece, una «obbedienza centrata sull'impegno»: il bambino coopera con entusiasmo e aderisce ai valori suggeriti dalla mamma, si mostra orgoglioso, soddisfatto, esprime emozioni positive e la motivazione che lo porta a collaborare sembra ancorata al suo mondo interno, appare cioè interiorizzata. Solo in questo secondo caso si può prendere l'obbedienza infantile come una forma embrionale di Sé morale (che si fonda sulla percezione di sé come «buono»), la cui comparsa accade molto prima rispetto a quanto ipotizzato da Kohlberg. Ricerche su bambini a partire dai 14 mesi hanno evidenziato una certa stabilità di tale disposizione: quelli che mostrano già dai primi anni un'obbedienza centrata sull'impegno saranno quelli che aderiranno più intensamente ai valori parentali. Infine, va ricordato che

nei periodi evolutivi successivi il Sé morale assumerà un sempre maggiore rilievo nella condotta morale.

Antecedenti infantili del Sé morale

Precisiamo subito che, nell'ultimo ventennio, fra i maggiori esperti di educazione morale si è raggiunta una graduale convergenza su questa interessante ipotesi: un modo significativo per comprendere se e come i concetti morali che una persona applica al suo agire siano anche collegati alla sua stessa persona (rendendola «agente morale») è quello di vedere se e come quei concetti entrano a far parte anche del senso soggettivo della sua identità personale^{xxiii}. Infatti, agire secondo standard morali ed essere e sentirsi una persona morale non sono la stessa cosa.

A tal proposito, tenendo a mente quanto discusso sino a questo punto e riprendendo gli studi di Power e Khmelkov^{xxiv}, possiamo affermare che i bambini sono in grado di utilizzare il linguaggio morale per definire se stessi già a partire dai 6 anni.

A questa età, tuttavia, come abbiamo già avuto modo di constatare, i termini morali come «buono», «cattivo» o «gentile», sono ancora etichette generiche, dal legame piuttosto debole con i tentativi del bambino di riflettere su di sé. Infatti, lui non è ancora capace di distinguere tra le descrizioni di sé come effettivamente è e come invece vorrebbe essere e molto raramente mostra di compiere un'autocritica morale: parlando degli aspetti morali di sé, tende ad utilizzare termini positivi, ma ancora generici come «buono» o «gentile». Detto in altri termini: se da un lato il bambino può credere che compiere un gesto cattivo nei confronti degli altri sia sbagliato e se ne astiene perché percepisce il danno oggettivo che la sua azione potrebbe provocare, dall'altro il fatto di commettere azioni sbagliate non sembra collegarsi a una concezione di sé come «cattivo».

Successivamente, all'incirca tra gli 8 e i 10 anni, i bambini iniziano ad usare il linguaggio morale non solo per agire e motivare la loro azione (come gentile o buona) ma anche per descrivere se stessi e gli obiettivi che si pongono, come per esempio quello di eliminare una scorretta abitudine o inclinazione. Questo perché diventano capaci di riconoscere quegli aspetti di sé che costituiscono una «non buona» abitudine. Dunque, nella media infanzia i bambini iniziano a mostrare i primi segni di autovalutazione morale.

È da notare, però, che a quest'età gli obiettivi morali cercati e perseguiti dipendono strettamente da quella conoscenza di sé (raggiunta in termini di comportamenti) che è proporzionata a questo periodo evolutivo: sono obiettivi che rimandano a comportamenti espliciti (per esempio, prestare aiuto a chi ha bisogno) più che suggerire caratteristiche psicologiche interiori (per esempio, diventare una persona più disponibile o generosa). Gli obiettivi psicologici, più complessi, fanno la loro comparsa nella prima adolescenza, quando il ragazzo inizierà a sviluppare una concezione del Sé e della propria identità come configurazione personale di pensieri, sentimenti, convinzioni e valori^{xxv}: il contenuto morale diventa, così, parte integrante della consapevolezza psicologica di sé e i termini morali vengono adoperati spontaneamente quando l'adolescente intende descrivere se stessi. Infine, sarà nella tarda adolescenza e nell'età adulta, che il Sé diventa un sistema integrato e l'identità personale è strettamente collegata al proprio carattere morale.

Ricapitolando, la media infanzia e la prima adolescenza appaiono i periodi cruciali per l'integrazione della moralità nella struttura del Sé. Tuttavia, la moralità (agire moralmente) e il sistema del Sé (sentirsi persona morale) procedono indipendentemente l'uno dall'altro fino ai 10 anni circa^{xxvi}. Nonostante tale dato (condiviso dalla maggior parte degli studiosi), è importante notare che prima della loro fusione il bambino inizia ad utilizzare i criteri morali a livello di comportamenti. Sono criteri attinti dal repertorio cognitivo ed emotivo strutturatosi a partire dalle relazioni primarie (con i genitori o altri adulti di riferimento) che lo hanno coinvolto fin dai primi mesi di vita.

Ambiente familiare

Secondo Noam^{xxvii} la formazione del Sé morale è promossa da «attaccamenti» sicuri e precoci, da contesti prevedibili e da una zona di fiducia e reciprocità. Ad esempio, un ambiente (come quello familiare) capace di fornire un adeguato sostegno emozionale e dove la «buona volontà» ispira relazioni di lealtà e reciprocità morale, può favorire nel bambino la progressiva assimilazione dell'idea che una trasgressione morale («cattiva volontà») sia da evitare perché sbagliata. In buona sostanza, una parte delle informazioni emozionali che concorre alla costruzione degli schemi morali precoci trae origine dal clima generale, affettivo e sociale, che i bambini possono interpretare come contesto di «buona» o «cattiva» volontà. Sentirsi immerso in un mondo sociale percepito come buono e disponibile, anziché malvagio e pericoloso, può incidere sulle capacità del bambino di comprendere la moralità in termini di equa reciprocità e favorisce in lui la consapevolezza che «danneggiare gli altri» o «infliggere loro un'ingiustizia» produce affetti che fanno mettere in secondo piano i possibili vantaggi di questi comportamenti^{xxviii}.

Il legame precoce genitore/bambino introduce il piccolo in un sistema relazionale di reciprocità che lo sensibilizza alle mutue obbligazioni delle relazioni intime. Una relazione adulto/bambino reciprocamente responsiva rende i bambini più propensi a cooperare e ad accogliere le iniziative di socializzazione attivate dai genitori e di predire, nello stesso tempo, una più precoce comparsa della coscienza morale^{xxix}. Infatti, i bambini che hanno costruito un legame di attaccamento sicuro sviluppano modelli operativi interni in grado di influenzare la comprensione di sé stessi, dei partner e la creazione di legami intimi^{xxx}. Inoltre, all'interno dell'esperienza relazionale primaria con i genitori, i bambini sono più stimolati a sviluppare processi psicologici estremamente rilevanti per lo sviluppo della coscienza, quali: comprendere le esperienze emozionali e le loro cause e conseguenze, rappresentarsi regole e standard e le motivazioni che le sostengono, elaborare il concetto di sé e della propria dimensione morale, comprendere i processi relazionali che sostengono lo sviluppo morale come la reciprocità, la gentilezza, la bontà. In definitiva, i bambini con attaccamento sicuro mostrano una più sofisticata capacità di comprendere ed elaborare le emozioni, in modo particolare quelle negative^{xxxi}, e considerano se stessi più positivamente dei bambini che hanno sviluppato un legame di attaccamento insicuro.

Passi di un cammino

Sulla base di questa breve rassegna di contributi teorici disponibili nella letteratura, possiamo provare ad abbozzare una possibile sequenza evolutiva della strutturazione della coscienza morale^{xxxii}:

1. Il prerequisito iniziale è trasmettere il senso e l'importanza della formazione del Sé, che in breve tempo mette i bambini nelle condizioni di attribuire a se stessi la responsabilità di atti scorretti e di pensare alla propria persona nei termini di «io sono buono/io sono cattivo».
2. In seconda battuta, la comparsa della nozione di standard comportamentale: attorno al secondo anno di vita i bambini cominciano a rendersi conto che devono adeguarsi a determinati modelli e norme sociali convenzionali anche nella condotta personale.
3. Dopo aver assimilato gli standard comportamentali, i bambini divengono capaci di rispettare le istruzioni provenienti dai genitori; a partire da questo momento, i genitori eserciteranno sui loro figli pressioni crescenti allo scopo di avviarli alla socializzazione, e i bambini cominceranno a reagire alla loro disapprovazione con un senso di ansia generalizzato.
4. Tale stato d'ansia costituisce la base per l'emergere successivo di sentimenti più specifici, quali la capacità di provare vergogna, imbarazzo e altre emozioni «personali».

5. Almeno all'inizio, i bambini necessitano della presenza di un adulto per evitare di compiere un atto scorretto o proibito; la capacità di resistere ad una tentazione si stabilizza a partire dal periodo prescolare in avanti.

6. In fine, è solo alla fine di questa sequenza che il bambino non avrà più bisogno dei divieti espliciti imposti dall'adulto: da ora in poi si asterrà autonomamente da determinate attività, sulla base di motivazioni più personali e interiori. Nel caso in cui il bambino dovesse trasgredirle, proverà subito un senso di colpa, ammetterà la giustezza della punizione e sarà disponibile a riparare al suo errore.

Lo sviluppo e il consolidamento di questa capacità autoregolativa è determinato da un processo interno al bambino stesso. Ma il modo di realizzarsi è ampiamente influenzato e mediato dalla relazione con le figure adulte di riferimento (madre, padre) e dal modo in cui questi assolvono la loro funzione di regolatori esterni nelle prime fasi dello sviluppo.

ⁱ S. Bruno, *Socializzazione e sviluppo morale*, in «Famiglia Oggi», 1 (2010), pp. 62-67.

ⁱⁱ Cf L.P. Nucci, *Educare il pensiero morale. La costruzione del Sé e i concetti di giustizia, diritti, uguaglianza e benessere*, Erikson, Gardolo (Trento) 2002.

ⁱⁱⁱ E. Turiel, *The Development of the social knowledge. Morality and convention*, Cambridge University Press, New York 1983.

^{iv} R. Thompson - S. Meyer - M. McGinley, *Understanding values in relationship: the development of conscience*, in M. Killen - J. Smetana (a cura di), *Handbook of moral development*, Erlbaum, London, 2006, pp. 267-297.

^v Per l'approfondimento di questi due approcci e, in particolare, per la teoria di L. Kohlberg, cf A. Manenti - C. Bresciani, *Psicologia e sviluppo morale della persona*, EDB, Bologna 1993, dove, oltre ad un'ampia introduzione, si possono trovare molti testi sulla psicologia dello sviluppo morale di scuola psicoanalitica, della socializzazione e del cognitivismo apparsi nelle riviste scientifiche americane del settore.

^{vi} M.L. Hoffman, *Empatia e sviluppo morale*, Il Mulino, Bologna 2008; R. Thompson et al., *Understanding values*, cit.; G. Kochanska - J.N. Gross - M.A. Lin - K.E. Nichols, *Guilt in young children: development, determinants and relations with a broader system of standards*, in «Child Development», 73 (2002), pp. 461-482.

^{vii} Sull'approfondimento di questi interrogativi cf L.P. Nucci, *Educare il pensiero morale*, cit.; D. Bacchini, *Lo sviluppo morale*, in L. Barone (a cura di), *Manuale di psicologia dello sviluppo*, Carocci, Roma 2009, pp. 329-365; Id., *Socializzazione emotiva e sviluppo del senso morale*, in L. Barone - D. Bacchini (a cura di), *Le emozioni nello sviluppo relazionale e morale*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2009, pp. 159-169.

^{viii} K. Bartsch - H.M. Wellman, *Children talk about the mind*, Oxford University Press, Oxford 1995; H. Wellman - D. Cross - J. Watson, *Meta-analysis of theory of mind development: the truth about false belief*, in «Child Development», 57 (2001), pp. 910-923; J.H. Flavell, *Development of children's knowledge about the mental world*, in W.W. Hartup - P.K. Silbereisen (a cura di), *Growing points in developmental science*, Psychology Press, Hove 2002, pp. 102-122.

^{ix} Cf D. Bacchini, *Lo sviluppo morale*, in L. Barone (a cura di), *Manuale di Psicologia*, cit., pp. 329-365.

^x J. Kagan, *The second year. The emergence of self-awareness*, Harvard University Press, Cambridge (MA) 1981.

^{xi} G. Kochanska - R.J. Casey - A. Fukumoto, *Toddlers' sensitivity to standard violation*, in «Child Development», 66 (1995), pp. 643-656.

^{xii} G. Kochanska et al., *Guilt in young children*, cit.

^{xiii} N. Aksan - G. Kochanska, *Conscience in childhood: old questions, new answers*, in «Developmental Psychology», 41 (2005), pp. 506-516

^{xiv} R.D. Parke, *Rules, roles and resistance to deviation: recent advances in punishment, discipline and self-control*, in A.D. Pick (a cura di), *Minnesota symposia on child psychology*, vol. 8, University of Minnesota Press, Minneapolis 1974, pp. 111-143.

^{xv} Sono stati sollevati non pochi dubbi sulla possibilità, in condizioni artificiali di laboratorio, di ricreare situazioni di vita reale nelle quali avvengono di solito i conflitti morali dei bambini. Tuttavia,

tale procedura ha avuto il merito di attirare l'attenzione su questioni nevralgiche, ormai ritenute essenziali alla comprensione dei meccanismi che si attivano per resistere o meno ad una tentazione.

^{xvi} G. Kochanska et al., *Maternal reports of conscience development and temperament in young children*, in «Child Development», 65 (1994), pp. 852-868;

^{xvii} Gli standard comportamentali coincidono con tutte le norme e gli annessi valori, riconosciuti e accettati in un dato contesto culturale, sociale e familiare. I genitori hanno cura di trasmetterli ai loro bambini, i quali li apprendono gradualmente a partire dalle interazioni sociali intessute con gli adulti che li circondano.

^{xviii} 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.

^{xix} G. Kochanska et al., *Toddlers' sensitivity to standard violation*, cit.; G. Kochanska, *Mutually responsive orientation*, cit.; L. Kuczynski - G. Kochanska, *Development of children's noncompliance strategies from toddlerhood to age 5*, in «Developmental Psychology», 26 (1990), pp. 398-408.

^{xx} C.B. Kopp, *Antecedents of self-regulation: a developmental perspective*, in «Developmental Psychology», 18 (1982), pp.199-214.

^{xxi} Cf anche L. Kuczynski - G. Kochanska, *Development of children's noncompliance*, cit.

^{xxii} G. Kochanska et al., *Toddlers' sensitivity to standard violation*, cit.

^{xxiii} C. Blasi, *Moral cognition and moral action: a theoretical perspective*, in «Developmental Review», 3 (1983), pp. 178-210. Id., *Moral identity: its role in moral functioning*, in J. Gerwirth - W. Kurtines (a cura di), *Morality, moral behavior, and moral development*, Wiley, New York 1984, pp. 128-139; Id., *The development of identity: some implications for moral functioning*, in G. Noam - T. Wren (a cura di), *The moral self*, MIT Press, Cambridge MA 1993, pp. 99-122; C. Blasi - K. Glodis, *The development of identity: a critical analysis from the perspective of the self as subject*, in «Developmental Review», 15 (1995), pp. 404-433; A. Colby - W. Damon, *Some do care: contemporary lives of moral commitment*, Free Press, New York 1992; G. Noam, *Normative vulnerabilities of self and their transformations in moral action*, in G. Noam - T. Wren (a cura di), *The moral self*, cit., pp. 209-238.

^{xxiv} C. Power - V.T. Khmelkov, *Character development and self-esteem: psychological foundations and educational implications*, Liberal Studies, University of Notre Dame, Notre Dame IN 1998 (pro manuscripto).

^{xxv} W. Damon - W. Hart, *Self-understanding in childhood and adolescence*, Cambridge University Press, Cambridge MA 1988; L.P. Nucci - J.Y. Lee (1993), *Morality and personal autonomy*, in G. Noam - T. Wren (a cura di), *The moral self*, cit., pp. 123-148.

^{xxvi} L.P. Nucci, *Educare il pensiero morale*, cit.

^{xxvii} G. Noam, *Normative vulnerabilities*, cit.

^{xxviii} L.P., Nucci, *Educare il pensiero morale*, cit.

^{xxix} A. Waters - K. Kondo - Ikemura - G. Posada - J.E. Richters, *Learning to love: mechanism and milestones*, in M. R. Gunnar - L. A. Sroufe (a cura di), *Self processes and development. Minnesota symposia on child psychology*, LEA, Hillsdale, NJ 1991, pp. 217-255; cf anche gli studi già citati di Kochanska.

^{xxx} J. Bowlby, *Una base sicura*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1989; L. Barone - D. Bacchini, *Le emozioni nello sviluppo relazionale e morale*, cit. Sulle teorie dell'attaccamento cf anche S. Bruno, *La costruzione dei legami di attaccamento nel rapporto uomo-Dio*, in «Tredimensioni», 5 (2008), pp. 292-302; P. Ciotti, *Teoria dell'attaccamento e maturazione di fede* in Ibid, 7 (2010), pp. 266-278.

^{xxxi} D.J. Laible - R.A. Thompson, *Attachment and emotional understanding in preschool children*, in «Developmental Psychology», 24 (1998), pp. 1038-1045.

^{xxxii} Facciamo esplicito riferimento al tentativo ricostruttivo messo a punto da R. Schaffer, *Lo sviluppo sociale*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1998; Id., *I concetti fondamentali della psicologia dello sviluppo*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2008.