

LE ORIGINI DELLA CONDOTTA PRO-SOCIALE NEI BAMBINI

Un esame e una proposta

È molto frequente in psicologia occuparsi degli aspetti anormali della condotta. Anche la psicologia evolutiva, una disciplina dedicata alla descrizione e spiegazione della condotta umana nella prospettiva dello sviluppo, è andata avanti in base agli studi degli individui che presentano problemi, complessi o patologie. In questo senso molte delle raccomandazioni che la psicologia applicata alla salute mentale fa agli educatori, genitori, ecc., sono richieste in termini di prevenzione nei confronti di quei problemi o complessi.

Invece è meno frequente trovare studi che partano dalla conoscenza della normalità, forse perché fondamentalmente si concepisce quest'ultima come assenza di anormalità.

Il nostro metodo di studio, in questo lavoro, risponde al desiderio di cogliere la normalità, in senso positivo, come criterio per una impostazione di tipo psicopedagogico.

In effetti, a mio parere, la normalità interviene in ogni progetto educativo.

Quando un maestro, o i genitori, progettano l'educazione dei loro allievi o figli, non possono non pensare a che cosa sarà « normale » nella società in cui dovranno vivere. Esistono, quindi, certe previsioni riguardo al futuro, che condizionano il tipo d'istruzione o educazione presente.

Ora, molti educatori sono coscienti che insieme al criterio di normalità ne esiste un altro di fronte al futuro: quello teso

a migliorare il futuro della nostra società, per cui essi si percepiscono come possibili agenti di cambiamento del presente attraverso i giovani.

È per questo che l'educatore porta — deve portare — in sé implicita la domanda di come desidera il futuro.

Si tratterebbe, pertanto, di conoscere di quali caratteristiche si dovrebbe equipaggiare un individuo, e più concretamente (a livello educativo personale) quali aspetti della personalità è necessario favorire in vista di quel futuro, e quali invece rischiano di essere inutili o controproducenti.

Nel presente studio, sottolineiamo un aspetto che indubbiamente emerge in ogni progetto educativo di avanguardia. *Si tratta della condotta pro-sociale o altruista.*

Definiamo condotta pro-sociale quella che tende ad aiutare, beneficiare un'altra persona o un gruppo di persone senza che esista previamente una ricompensa esterna.

Queste azioni, spesso, suppongono un costo, un rischio, un autosacrificio da parte dell'individuo. E comprendono un'ampia varietà di condotte: la generosità, l'aiuto nel dolore o nella necessità, la condivisione, la donazione, la cooperazione, e in genere la partecipazione ad attività tendenti a migliorare il benessere degli altri, riducendo le ingiustizie sociali, le disuguaglianze e la violenza.

Il comportamento altruista, la cui denominazione sinonima più asettica utilizzata per la psicologia è stata quella di « comportamento pro-sociale », è una caratteristica che consideriamo come fondamentale in ogni personalità umana mentalmente sana. Gli studi sperimentali nella letteratura specifica sono stati di ampie proporzioni, però la divulgazione e la ripercussione che essi hanno avuto a livello psicopedagogico sono state relativamente scarse.

In effetti, nell'educazione attuale si valorizzano molto gli atteggiamenti di cooperazione o sociali degli allievi: questo fatto risponde ad un aumento di sensibilità generale per tutto il sociale; ma in questa impostazione non si contemplan gli aspetti di sacrificio o di rischio che tali atteggiamenti presentano al soggetto. Questi aspetti, probabilmente, si valorizzeranno positiva-

mente quand'anche non si affronti pienamente l'analisi delle motivazioni soggiacenti. È possibile che uno degli aspetti che intervengono in questa mancanza di approssimazione completa sia il demerito che, da alcuni punti di vista, offrono certe connotazioni ideologiche o religiose dell'altruismo, aspetti dai quali si è voluto sottrarre questo tema per portarlo su un terreno piú esplicativo o scientifico.

A livello fenomenologico, nonostante tutto, bisogna dire che il ruolo del santo o del martire nella sua versione laica — l'eroe — è notevolmente presente nella iconografia cinematografica o televisiva, mentre è molto poco sottolineato nella vita reale, anche se in questa non mancano personaggi emergenti.

Non esaminiamo in dettaglio gli aspetti che giustificano il comportamento altruista come positivo nella personalità sana. Probabilmente su questo aspetto gli specialisti potrebbero discutere fino a che punto esso sia funzionale per la singola persona, cioè se esso può portare a degli eccessi non funzionali.

In un criterio di rinnovamento sociale di strutture (si pensi a Gandhi o a M.L. King), la funzione di esso è primordiale. A livello individuale basti segnalare la funzione decentratrice della persona (e quindi oggettivante e catartica) e soprattutto la funzione alternativa ed estintrice o sostitutiva della aggressività o violenza.

Di fatto nella letteratura specifica la condotta pro-sociale e la condotta aggressiva appaiono associate bipolarmente, ad esempio negli studi riguardanti l'influenza della TV.

Una domanda immediata che possiamo farci come educatori e genitori è se questo comportamento pro-sociale è innato o acquisito. O meglio, se è suscettibile di essere appreso o progressivamente sviluppato. L'evidenza sperimentale secondo ciò che descriveremo piú avanti (come accade in molti altri aspetti della condotta umana) non ci mostra prove che esso appaia già alla nascita. La dicotomia innato-acquisito si risolve generalmente affermando che nel momento della nascita esistono delle potenzialità che devono essere attivate in contatto cogli stimoli dell'ambiente.

Ciò che è evidente è che la condotta pro-sociale può essere appresa e che ad essa ci si può allenare. Ed in questo la famiglia ha un ruolo eccezionale.

Un altro fattore importante nella acquisizione di questo comportamento, come anche di altri — ad es., l'aggressività —, è l'influenza dei mezzi di comunicazione, specialmente la TV ed il cinema.

In questo senso, e data l'importanza d'entrambi i fattori, questo studio, dopo aver passato in rivista i lavori più recenti in campo sperimentale riguardanti il tema, e nei quali pensiamo si confermino le nostre affermazioni, propone una iniziativa che facilita e favorisce la sensibilizzazione delle famiglie riguardo all'importanza di questo tema, in modo che possano realizzarsi azioni positive tendenti a far sí che questa condotta pro-sociale sia un obiettivo di ogni educazione familiare o scolastica. Con ciò pensiamo si sarà fatto un passo notevole nel miglioramento delle condizioni di salute mentale, individuale e collettiva.

FATTORI ANTECEDENTI

Ci sono certe caratteristiche degli individui che possono avere relazione con la condotta pro-sociale, ma che non possiamo segnalare come direttamente determinanti. Fra esse troviamo: l'età, il sesso, la classe sociale, la composizione familiare, e la situazione del bambino nella famiglia. Si verifica che ognuno di questi fattori ha relazione, a volte diretta, con la maggiore o minore condotta pro-sociale: ad esempio, essere la sorella maggiore, appartenere ad una famiglia numerosa, ecc., ma non si può affermare che queste condizioni siano il fattore causale diretto. I fattori causali diretti saranno, senza dubbio, le pratiche educative o di socializzazione paterne, oppure il maggiore sviluppo dell'individuo in questione, aspetto generalmente associato ai fattori anteriormente citati. Per questo motivo non ci fermiamo su di essi.

1. Livello di sviluppo conoscitivo

È logico supporre che il bambino ha bisogno di raggiungere una certa età per acquisire la capacità di un comportamento altruista. Senza entrare qui nelle affermazioni di Piaget riguardo all'inevitabile egocentrismo del bambino, è evidente, partendo da tutte le investigazioni sperimentali con bambini di età diverse, che la condotta pro-sociale aumenta a misura che il bambino passa a tappe di maggiore capacità conoscitiva. Questo è dovuto all'acquisto di livelli superiori nei giudizi morali (Kohlberg, 1971) (Raviv, 1980), come ad una più completa intelligenza (Piaget, 1957) che gli permetterà di discriminare meglio situazioni, necessità dell'altro, così come le possibilità proprie ed il rischio o sacrificio conseguenti.

Secondo Mussen, Eisenberg (1977) nelle azioni elaborate è presente:

- il percepire la necessità dell'altro;
- l'interpretarla in modo preciso;
- il riconoscere che può essere aiutato;
- il sentirsi, colui che aiuta, come competente in tale situazione;
- il grado di costo o rischio.

Il possesso di un livello molto alto nei giudizi o ragionamenti morali non è sufficiente per la condotta pro-sociale. Un individuo può conoscere molto bene gli « universali morali », può percepire ed interpretare bene le necessità dell'altro, ecc., ed essere o comportarsi assai poco altruisticamente.

Un elemento nel quale interviene la maggiore capacità conoscitiva è quello del *ritardo della gratificazione*, la quale può essere importante nella spiegazione della condotta altruista. Gli individui, e specialmente i bambini, differiscono quanto all'accettazione di questo ritardo. I bambini, ad esempio, non sono capaci di aspettare troppo la gratificazione.

È logico supporre che in ogni condotta pro-sociale può esserci una ricompensa esterna o interiore, prossima o lontana, il che farà quanto mai decisiva la capacità di attendere.

2. *Approssimazione del ruolo conoscitivo ed empatia affettiva*

Una variabile che sembra essere di fondamentale importanza nella condotta altruista è la capacità dell'individuo di assumere il punto di vista di colui che ha bisogno di aiuto (o recettore).

Questa variabile è stata studiata differenziando le sue componenti: una cognitiva ed una affettiva (Buckley, 1979). La prima si riferisce all'abilità nella comprensione delle situazioni sociali e nella discriminazione ed appropriazione dei punti di vista dell'altro, mentre la seconda, che si chiama abitualmente empatia, sarà la risposta emozionale condivisa che il bambino sperimenta nel percepire la reazione emozionale dell'altro (Feshbach, 1977).

Molti autori considerano questa componente come la chiave emozionale dell'altruismo. Aronfred (1970) ha proposto una spiegazione dettagliata secondo la « teoria dell'apprendimento ». Essenzialmente si caratterizza per il ripetuto accoppiamento di sentimenti di piacere del bambino con la espressione dei corrispondenti sentimenti dell'altro.

La teoria psicanalitica mette l'accento sulle prime interazioni educatore-bambino (madre-bebè). La madre, ad esempio, può esprimere le sue emozioni amplificandole molto, attraverso il tatto, la voce, i gesti colla faccia, ecc., per un desiderio di comunione con suo figlio. Queste situazioni possono essere un lontano antecedente della capacità di empatia dell'individuo.

Hoffman ha studiato l'empatia da una prospettiva più ampia ed evolutiva. Nel suo articolo sulla « Motivazione altruista » (1975), analizza il ruolo che può svolgere nel bambino la capacità di differenziare *l'altro* come essere indipendente di fronte all'empatia. Afferma che il bambino molto piccolo (di 1-2 anni) può sperimentare dolore, prima ancora che possa differenziarsi dall'altro, precisamente perché gli sembra che quella determinata situazione stia succedendo proprio a lui.

Questi lavori non danno l'idea dell'importanza che può avere, per l'empatia futura, il tipo e la quantità di esperienze di

un bambino di quella età. È questo un aspetto ancora molto poco studiato.

Invece sono molto conosciuti gli studi che dimostrano una maggiore incidenza della condotta pro-sociale fra adolescenti o giovani che si percepiscono mutuamente con buona empatia (Krebs, 1975) (Kanfer, 1981).

Dall'angolatura del nostro lavoro converrà vedere se questo fattore tanto cruciale per il comportamento pro-sociale è acquisibile. In concreto, possono i genitori agire ed educare direttamente a questa empatia?

In effetti, Mussen ed Eisenberg (1977) nella loro rassegna dei lavori che si riferiscono a questo tema, concludono:

- 1) il livello di empatia è un fattore essenziale per dirigere le tendenze ad agire pro-socialmente;
- 2) la capacità di empatia può rafforzarsi sostanzialmente per allenamento.

Un modo effettivo per la sensibilizzazione e l'allenamento dei figli alla empatia è l'uso della induzione da parte dei genitori. Anche nelle pratiche di disciplina o castigo saranno più efficaci a questo fine quelle che spiegano la natura delle conseguenze della propria condotta non altruista nell'altra persona. Questo fatto arricchisce la capacità di percepire i successi dalla prospettiva dell'altro. Ciò è vero soprattutto se questo si realizza in un certo clima emozionale che, però, non deve giungere fino a bloccare l'autore di una condotta non altruista (Zhan-Wayler e Yarrow-Radke, 1979).

3. Aggressività e competitività

Abbiamo già fatto riferimento nella introduzione alla prossimità tematica dell'aggressività riguardo alla condotta pro-sociale.

Nonostante tutto, ci sono autori che hanno considerato entrambe le condotte come separate e distinte l'una dall'altra. Non solo: hanno segnalato che la condotta aggressiva è più importante che l'altruismo e la cooperazione. Quando le risposte altrui-

ste sono evidenti, questi autori ne hanno spiegato le cause come imposizione sociale su creature che sono essenzialmente edoniste e aggressive.

In realtà, partendo dagli studi sui bambini molto piccoli, si è constatato come essi possono mostrarsi nello stesso tempo aggressivi e pro-sociali.

La spiegazione a questa apparente contraddizione può trovarsi in un'altra variabile mediatrice: il livello dell'attività. Nei bambini in cui c'è meno autocontrollo o capacità di inibizione, l'attività può assumere ambedue le manifestazioni.

Nella misura in cui passano gli anni, quei due comportamenti si escludono a vicenda. La condotta pro-sociale è uno strumento molto efficace per combattere l'aggressività e la violenza, come condotta alternativa.

L'esperienza quotidiana, per esempio con bambini deficienti mentali un poco aggressivi, lo conferma. In questo tipo di popolazione infantile, che offre delle condizioni ottimali per l'analisi dei processi di instaurazione dei comportamenti, grazie alla loro lentezza, si osserva molto bene un elemento riportato in un altro studio (Kanfer, 1979), e cioè che il processo psicologico dell'altruismo è simile a quello dell'autocontrollo.

La differenza critica fra i due processi sta nel beneficiario del risultato, non nel processo.

Questo autore si riferisce alla capacità di autocontrollo, per esempio nel saper attendere la gratificazione. Noi lo riferiremmo anche alla capacità di autocontrollo degli impulsi o comportamenti autosoddisfacenti, per sostituirle con comportamenti benefici per altri.

Quanto alla competitività, non è necessario accennare a tutto il dibattito attualmente in atto in Occidente a proposito di questo tema, come riflesso dei valori vigenti (Knight e Kagan, 1977). Indubbiamente questa condotta è un'alternativa opposta a quella pro-sociale, e forse è più dannosa che la stessa aggressività. In effetti, l'aggressività e la violenza, pur essendo un elemento molto presente nella vita immaginativa e reale del bambino, sono sancite molte volte negativamente dalla società, mentre

la competitività gode generalmente di una sanzione positiva. Ci sono studi, come per esempio quello del Barnett (1979), che dimostrano come nei bambini di 6-7 anni l'empatia è associata alla minore competitività. Possiamo chiederci se la competitività è un impedimento attivo allo sviluppo delle capacità empatiche del bambino?

Proprio per la stessa ragione per cui abbiamo affermato che la condotta pro-sociale può impedire l'aggressività e lo sviluppo della competitività, possiamo affermare il contrario: un'educazione familiare verso la condotta pro-sociale si realizza attraverso la diminuzione dell'aggressività e della competitività.

In ogni modo, affinché si producano comportamenti prosociali sembra essere necessario un certo grado di « assertività ». È questo un termine che è stato utilizzato per designare concetti differenti. Qui lo intendiamo nel senso di un certo grado di iniziativa e decisione. Al bambino non basta percepire e sentire una necessità nell'altro. È necessario che *agisca*, e perciò deve vincere un possibile rischio, come per esempio che non riesca bene, oppure che gli altri lo deridano. Inoltre deve avere una certa capacità di sapere come intervenire con gli altri. È a questo punto che sono adeguate le definizioni che danno Barret e Radke (1977): « L'intento di dirigere l'attività di un'altra persona », o « influenzare e controllare un altro senza però offendere o ferire ». Questa seconda definizione ci porta di più verso il tema del potere, in alcune delle sue varianti (Roche, 1982). In genere è certo che nelle situazioni in cui si produce una condotta altruista si nota una certa sottomissione o recettività nell'aiutato, dovuta al suo bisogno di aiuto provocato dalla condizione di necessità, rispetto alla quale colui che aiuta si pone in stato dialettico acquistandone un certo grado di controllo.

Nei loro lavori questi autori hanno verificato che l'influsso sociale (assunzione di ruolo ed empatia) per se stesso non faceva prevedere l'altruismo, mentre lo era se si combinava con l'assertività.

Dal punto di vista dell'educazione familiare alla pro-socialità, converrebbe un atteggiamento dei genitori che non solo non ini-

bisca la spontaneità assertiva dei bambini, ma che permetta loro un'espressività o canalizzazione verso il comportamento di aiuto. In questo senso si potrebbe approfittare della « falsa aggressività » infantile, che in realtà è piuttosto un'espressione di attività.

ALTRI FATTORI PERSONALI

Il concetto che si ha di sé e l'autostima sembrerebbero giocare un ruolo importante nella condotta pro-sociale.

Tuttavia, studi recenti non possono affermare se è più favorevole per la condotta pro-sociale un'alta o bassa autostima. Il motivo per cui si osservano risultati in entrambi i casi sta nel fatto che l'alta autostima agirebbe come elemento di sicurezza dell'individuo, che gli permette di orientarsi alle necessità degli altri senza doversi procurare costanti autosoddisfazioni. La bassa autostima spingerebbe ad agire pro-socialmente con lo scopo di procurarsi un'approvazione sociale che migliori il proprio livello.

Grusec (1980) ha dimostrato come, tra i rinforzi che aumentano la condotta pro-sociale, uno molto forte è la « attribuzione », cioè quelle espressioni verbali che manifestano una percezione positiva del comportamento che si sta osservando, come attributo *normale* e continuato del soggetto.

Benson (1978), in uno studio molto valido, per affrontare tre variabili contemporaneamente: *l'autostima*, *l'approvazione sociale* e il *rischio dell'azione*, provò in modo chiaro che la combinazione migliore per un comportamento pro-sociale è: *l'approvazione sociale alta*, il *rischio basso* e *l'autostima alta o bassa*.

Neanche lo studio dell'*ansietà* offre apporti chiari. O'Connor (1979) trovò che i ragazzi più ansiosi mostravano in situazioni sperimentali maggiore empatia e condotta pro-sociale dei meno ansiosi. Questo si può attribuire al fatto che: 1) questi bambini hanno una maggiore sensibilità sociale, forse perché hanno attraversato situazioni più traumatizzanti: famiglie distrutte, inconsistenti, ecc. (Perry, 1977); 2) tendono a sperimentare maggiore emozionalità indotta vicariamente; 3) tendono a cercare l'approvazione o ad ingraziarsi gli altri.

D'altra parte si sa che i bambini che hanno bisogno dell'approvazione degli altri sono molto attenti alle loro proprie difficoltà e problemi, per cui, anche quando potrebbero essere più empatici alle necessità degli altri per aver passato esperienze simili, è possibile che, al momento dell'attuazione, rispondano di meno, eccetto il caso che queste azioni ottengano loro immediata approvazione sociale, o evitino la disapprovazione, come quando si chiede loro direttamente di aiutare un altro bambino (Eisenberg e Lennon, 1980).

Da tutto ciò si deduce che le implicanze familiari sono chiare: anche quando non sia negativo il fatto che il bambino sperimenti le circostanze avverse nella sua vita, ed in questo senso sia opportuno che i genitori non impediscano ad ogni costo quelle circostanze o conseguenze (che d'altra parte sono inevitabili), è indubitabile che, a tutti gli effetti, le condizioni ideali rispetto ai fattori che abbiamo presentato sono: una buona autostima e un livello di ansietà medio o basso (Ribas-Roche, 1973).

Oggi, partendo dai lavori di Coopersmith (1967), conosciamo quali sono gli antecedenti familiari di una buona autostima nel bambino:

- che i genitori abbiano una buona autostima;
- che il bambino sia bene accettato, e questo lo si dimostra con l'affetto;
- che ci siano poche regole o limiti, ma molto chiari, nella disciplina, e si facciano eseguire;
- che all'interno di questi limiti il bambino abbia la possibilità di portare avanti iniziative nella libertà e nella responsabilità.

FATTORI SITUAZIONALI

C'è un gran numero di lavori dedicati a studiare fino a che punto la condotta pro-sociale dipende non tanto dalle tendenze proprie, quanto dalle caratteristiche dello stimolo o della situazione.

È chiaro che se il bisognoso è una donna anziana che attraversa una strada con molto traffico, oppure un bambino tra-

volto da un'ondata, allora questa situazione spingerà qualunque persona all'aiuto. Non c'è bisogno che costui abbia grandi impulsi pro-sociali.

Rimandiamo il lettore all'eccellente studio di rassegna sulla condotta pro-sociale, aggiornato fino all'anno 1977, di Mussen ed Eisenberg (1977), dato che questo argomento supera gli obiettivi del presente lavoro dedicato agli antecedenti familiari della pro-socialità.

Ci occuperemo invece di quei fattori legati al contesto della condotta pro-sociale, ma che possono dipendere dall'ambiente o da situazioni familiari.

1. *Sentimenti e humour*

Gli stati d'animo transitori, compresi i sentimenti di buon esito o fallimento, possono avere effetti sostanziali, sia nella condotta pro-sociale dei bambini come in quella degli adulti. Si aiutano gli altri con maggiore facilità quando ci si sente felici, compiaciuti o con buoni risultati. Nonostante ciò tutti gli studi sperimentali dimostrano che il loro effetto è effimero.

Le ragioni del legame fra influenze positive e aumento della generosità non sono chiare, ma si sono suggerite alcune ipotesi:

1) le influenze positive indotte si generalizzano e si convertono in atteggiamenti positivi verso se stessi e gli altri, includendo forti sentimenti della propria competenza, e, conseguentemente, una riduzione della necessità di ritenere tutte le risorse per se stessi;

2) gli effetti positivi indotti per regali o guadagni possono portare il recettore a sentire che quelli sono più di ciò che egli merita. Questo può tradursi in tentativi di ristabilire l'equità donando generosamente agli altri;

3) la maggior parte di noi ha introiettato la norma della responsabilità e di conseguenza il fatto di sentirsi felici, capaci ed avvantaggiati riguardo agli altri, ci obbliga a fare sacrifici per gli altri (Mussen e Eisenberg, 1977).

Ci si potrebbe attendere che gli effetti negativi diminuiscano

le tendenze a condividere e ad aiutare. Ma questo è vero solo in qualche occasione, e in determinate circostanze. Infatti in alcuni esperimenti si è verificato l'inverso, cioè che bambini che avevano sperimentato il fallimento aiutavano di più, ma solo se lo sperimentatore era presente (Isen, Horn e Rosenhan in Mussen e Eisenberg, 1977).

Forse i bambini pensavano che la perdita di « status » associata al fallimento poteva essere compensata dalla condotta pro-sociale, elevando così lo status del bambino, che era diminuito agli occhi dello sperimentatore.

Per i nostri propositi educativi possiamo dedurre che il favorire gli stati d'animo positivi può facilitare l'apparire della condotta pro-sociale, ma — come abbiamo visto — solo per poco tempo. Non ci sono dati sicuri che ci permettano di generalizzare questa conclusione e affermare che il mantenere questi stati d'animo continuativamente aumenterebbe la possibilità di un più frequente apparire di condotte pro-sociali.

FATTORI DIRETTI E IMMEDIATI

Tra essi dobbiamo considerare in primo luogo il « rinforzo ». I principi di modificazione della condotta, consistenti essenzialmente nel ricompensare le risposte, sono stati applicati con risultati impressionanti per aumentare la cooperazione nei bambini.

Il rinforzo poteva essere positivo o conseguente alla condotta di donazione o aiuto, oppure negativo per mezzo di un condizionamento « avversivo » mediante il quale s'indeboliva o si eliminava con il castigo la risposta non desiderata (alternativa a quella pro-sociale).

Si sono sperimentati sia il rinforzo materiale (dolci, regali, ecc.), sia il rinforzo sociale (lodi, approvazioni, ecc.) (Mussen e Eisenberg, 1977).

Il problema, quando si tratta di generalizzare questi studi, è che trattandosi normalmente di situazioni di laboratorio, non conosciamo il grado di generalizzazione che possiamo supporre per gli ambienti naturali di famiglia.

È lecito pensare che in occasioni e momenti determinati

la ricompensa impiegata dai genitori verso la condotta pro-sociale dei loro figli, abbia un'effettività importante soprattutto nell'età in cui ha luogo il processo di interiorizzazione.

È noto, anche, il ruolo che può giocare il « rinforzo vicario ». Bandura (1969) sostiene che « è evidente che la condotta degli osservatori può essere sostanzialmente modificata in relazione al fatto che essi siano presenti al comportamento di altri, e alle sue conseguenze ».

In alcuni studi si è provato come la verbalizzazione degli effetti positivi che accompagnano gli atti pro-sociali (affermazioni come: « questo è veramente buono »..., « mi sento meravigliosamente ») inducono a una maggiore imitazione di risposte generose di donazione e di aiuto. Inoltre, gli effetti possono essere duraturi.

Questo punto, molte volte ignorato, ha una grande importanza per i genitori o gli educatori. Se si desidera un'educazione alla pro-socialità, sarà importante che questi ultimi esprimano le conseguenze positive che sono loro accadute.

1. *L'esortazione o sermone*

Si tratta di un altro fattore molto studiato nella letteratura recente. Gli investigatori si chiedono se l'esortazione o sermone ai figli, di fronte alla condotta pro-sociale, sia conveniente o no.

Ci sono alcuni autori (Bryan, 1975; Rushton, 1975; Staub, 1972; Yates, 1974) che sono in disaccordo fra loro circa il fatto se l'esortazione sia più o meno efficace del proprio esempio.

Grusec (1978) tende a dimostrare che le esortazioni prolungate possono essere tanto efficaci quanto l'esempio personale. A spiegazione di ciò, l'autore suggerisce che l'esortazione si codifica nella memoria come una frase di ciò che *dev'essere fatto*, mentre l'esempio si codifica come una descrizione di ciò che è successo una volta (distinzione tra memoria episodica e memoria semantica — Tulving, 1972 —, cioè fra memoria di fatti specifici e conoscenza prodotta dal fatto non legato alla situazione nella quale fu acquisito per la prima volta).

Mussen e Einsenberg (1977) affermano che l'esortazione soave e di lieve intensità non è probabile che modifichi la condotta pro-sociale dei bambini, ma il sermone intensivo e diretto, con forti argomenti a favore dell'azione pro-sociale, può essere altamente produttivo.

In ogni caso, l'esempio — o «modellato», in termini più abituali nella letteratura — è un altro dei fattori fondamentali che bisogna tenere in conto nell'educazione alla condotta pro-sociale.

2. Modellato ed identificazione

Come per l'imparare altri comportamenti, l'*osservazione di un modello* è un elemento molto importante. I bambini che osservano come un'altra persona realizza atti pro-sociali, eleveranno probabilmente il loro livello di generosità, almeno temporaneamente, e spesso durante lunghi periodi di tempo.

Queste conclusioni sono frutto di investigazioni sulla base di situazioni di laboratorio. Nonostante ciò, gli autori (Rushton, 1975) suppongono che questi risultati siano generalizzabili alle situazioni della famiglia. Uno dei problemi che su questo punto si è cercato di abordare, è quello di conoscere quali caratteristiche del modello sono più suscettibili di imitazione.

Le due variabili più studiate sono state il potere e l'affettività.

La prima si definisce come il controllo dei mezzi, la capacità di amministrare ricompense e castighi al bambino. Sembra che effettivamente, in situazione di laboratorio, i modelli più incisivi nell'evocare l'imitazione della generosità sono quelli che hanno il controllo diretto come agente di rinforzo.

In quanto all'affettività, Yarrou, Scott e Waxler (1973) affermano, come conseguenza di uno studio che cerca di riprodurre al massimo le condizioni naturali di un ambiente domestico, che «le condizioni ottime dello sviluppo della condotta di aiuto erano quelle in cui i bambini osservavano un adulto che manifestava altruismo a tutti i livelli (...) soltanto quando

l'allenamento intensivo si produceva nel contesto della interazione affettiva e maturante, aumentava la condotta altruista in maniera significativa ». Estrapolando i risultati del loro studio, gli autori affermavano che i genitori che insegnano ai figli i loro valori in modo didattico come principi puri e nient'altro, portano a termine soltanto *quell'*apprendimento nel bambino. L'altruismo generalizzato sembra che s'impari meglio dai genitori che non cercano solo di inculcare i principi dell'altruismo, ma che manifestano altruismo nelle interazioni di ogni giorno.

In genere in tutti gli studi su persone altruiste (biografia di grandi uomini umanitari o eroi di movimenti a favore dei diritti civili o della giustizia), appaiono descrizioni dei loro genitori come persone ricche di affetto e modelli di generosità, di simpatia, di compassione. È chiaro che probabilmente questo affetto è ciò che produceva una forte identificazione dei figli, mediante la quale erano portati ad imitare questi modelli di generosità e altruismo.

3. *Modelli nella immagine*

Ci sembra fondamentale sottolineare qui la grande importanza che hanno a nostro giudizio i modelli che appaiono nella TV e nel cinema. Questi mezzi sono stati studiati specialmente in ciò che riguarda la loro influenza sull'aggressività dei bambini. Di fatto uno dei temi piú salienti e critici nel momento di giudicare l'impatto della TV sui bambini è quello della violenza.

Nella letteratura specifica sono molto numerosi gli studi che riguardano questo tema.

Qui vorremmo mettere in rilievo, invece, alcuni dei risultati ottenuti dagli studi sulla influenza della TV nella condotta pro-sociale. Uno degli studi è quello di Bankardt ed altri (1979), i quali hanno provato che l'esposizione ad un programma televisivo pro-sociale aveva un forte impatto in poco tempo su bambini e bambine pre-scolari nel ridurre l'aggressività.

I lavori di Friedrich e Stein (1975) e Friedrich e Cofer (1979), verificarono anche gli effetti positivi della TV pro-sociale. Questo ultimo lavoro ha messo in evidenza che gli effetti della

TV pro-sociale hanno maggiore incidenza se la visione è accompagnata da commenti ed anche dall'impegno da parte degli educatori di *classificare* le condotte dei modelli proposti.

In altri studi, insieme alla visione della TV pro-sociale si è unita una tecnica di allenamento alla condotta pro-sociale. Ad esempio, il « rol-playing » che fa praticare sistematicamente ruoli di aiuto, di cooperazione, ecc., fra i bambini. I suoi effetti sono stati positivi (Ianotti, 1978) (Ahammer, 1979).

4. *Assegnazione ed appropriazione della responsabilità*

Da studi transculturali realizzati per conoscere quali caratteristiche differenziano le culture più altruiste di fronte alle meno altruiste (Whiting, 1973) sono emerse le seguenti conclusioni:

1) Accentuazione (per i genitori, professori, ecc.) nella *considerazione* degli altri, nel condividere, e nell'orientamento verso il gruppo.

2) Organizzazione sociale semplice o tradizionale/rurale.

3) Assegnazione alle donne di funzioni economiche importanti.

4) Vita insieme con famiglia numerosa.

5) Assegnazione precoce di compiti e responsabilità ai bambini.

Ci sembra che i punti 1, 4 e 5, abbiano una grande importanza dal punto di vista educativo. Però, psicologicamente, ci interessa sottolineare questo ultimo punto, come d'altra parte hanno già fatto alcuni altri studi.

Baumrind (1971), chiama *richieste di maturità* il mantenimento da parte dei genitori di alti livelli di aspettativa insieme al controllo e alla pressione sui bambini perché si comportino conseguentemente.

Le richieste di alta maturità sono risultate un antecedente significativo delle manifestazioni di responsabilità sociale in alcuni bambini, specialmente nell'altruismo e nella cura per gli altri. I bambini migliorano in condotta pro-sociale se sono stimolati precocemente ad assumere responsabilità riguardo ad altri.

LINEE DIRETTRICI PER UN PROGRAMMA EDUCATIVO
ALLA PRO-SOCIALITÀ

Presentiamo, infine, le linee che a nostro giudizio dovrebbero essere presenti in qualunque programma educativo sistematico orientato alla pro-socialità.

È uno schema costituito dalle caratteristiche più importanti degli studi fatti finora sul tema. Nello stesso tempo questo schema globalizzato è attualmente sperimentato in uno studio clinico-sperimentale che stiamo realizzando con bambini di 8 anni di E.G.B. — identificati come altruistici, secondo alcuni test approntati per questo — e con le loro famiglie.

Il nucleo centrale dello studio consiste nell'analisi di alcune interviste e questionari riguardanti le pratiche educative familiari e, allo stesso tempo, la storia personale, specificamente pro-sociale, dei bambini.

1) Favorire l'appropriazione cognitiva del ruolo e l'empatia affettiva, procurando un progressivo « decentramento » nel bambino, tramite la presentazione frequente delle prospettive e dei sentimenti altrui.

2) Non incitare la competitività e soprattutto l'aggressività. Presentare piuttosto le conseguenze che questi comportamenti producono negli altri (punto primo) e nei rapporti sociali in genere.

3) Permettere che il bambino esprima i suoi sentimenti e pensieri con « assertività », e che porti a compimento azioni iniziate da lui, con decisione.

4) Favorire l'autonomia personale di fronte ai condizionamenti sociali, attraverso la valutazione cognitiva dei comportamenti non esposti al ridicolo.

5) Favorire lo stabilirsi di una buona autostima, specie da parte dei genitori, attraverso una buona accettazione ed affetto espressi verso il bambino, e lo stabilirsi di poche regole molto chiare che si facciano rispettare, e di una libertà ampia all'interno di queste regole.

6) Evitare i livelli di ansietà alti, pur permettendo che il bambino sperimenti le difficoltà, la pena, la frustrazione, conseguenze alcune volte della vita, altre delle sue stesse azioni.

7) Favorire gli stimoli e le situazioni che apportano gioia, humour e sentimenti di felicità. Gli educatori comunichino al riguardo i sentimenti sperimentati, mettendo in risalto specialmente quelli soddisfacenti che provengono da condotte pro-sociali.

8) Ricompensare opportunamente le azioni pro-sociali mediante premi materiali (soprattutto con i bambini piccoli) o approvazione sociale.

9) Esortare i bambini alla condotta pro-sociale, specialmente in situazioni concrete che illustrino l'opportunità di tale comportamento.

10) Gli educatori diano esempio d'altruismo nelle interazioni di ogni giorno con le diverse persone.

11) Approfitte della TV e del cinema come mezzi per la presentazione di modelli altruisti. Concretamente, riguardo a questo punto, distingueremo due ambienti educativi:

a) In famiglia: vedere la TV cercando di fare dei commenti molto brevi che evidenzino la condotta pro-sociale e i suoi opposti, la violenza e la competitività, per fissare e qualificare tali comportamenti.

Opportunamente, quando si presenti l'occasione, commentare a posteriori ciò che s'è visto insieme, cercando di distinguere i due comportamenti.

b) A scuola: commentare in classe i film visti, sottolineando i modelli altruisti e quelli violenti. Favorire così il formarsi d'una visione attiva, critica e non condizionata.

12) Richiedere ai bambini livelli di maturità secondo le rispettive età, e non inferiori alle loro possibilità.

13) Mantenere alti livelli di aspettativa nei confronti dei bambini.

14) Affidare molto presto ai bambini compiti di responsabilità e cura, riferiti specialmente ad altri bambini o fratelli.

Non ignoriamo che la condotta pro-sociale non è frutto di un fattore isolato, ma di molti contemporaneamente. È qualcosa di multidimensionale, e certamente sarà sempre impossibile conoscere oggettivamente in che misura l'uno o l'altro fattore ha influito nel formarsi di una condotta e più ancora sulla disponibilità abituale a tale comportamento.

Nonostante ciò, la conoscenza attuale del problema ci permette di dire che alcuni di questi fattori sicuramente sono stati presenti nell'educazione dell'individuo pro-sociale.

È questo che giustifica, a nostro parere, l'urgenza di stabilire dei programmi educativi per i genitori e corsi di sensibilizzazione, in generale, per gli educatori.

Roberto Roche Olivar

BIBLIOGRAFIA

- I. Ahamer - J. P. Murray, *Kindness in the kindergarten: the relative influence of role playing and prosocial television in facilitating altruism*, « International Journ. of Behavioral Development », 2 (1979), pp. 133-157.
- J. Aronfred, *The socialization of altruistic and Sympathetic behavior: Some Theoretical and Experimental Analyses*, in *Altruism and Helping Behavior*, a cura di J. Macauley e L. Berkowitz, Academic Press, New York 1970.
- A. Bandura, *Principles of behavior modification*, Holt, Rinehart and Winston, New York 1969, p. 30.
- C. P. Bankart - C. C. Anderson, *Short-term effects of prosocial television viewing on play of preschool boys and girls*, « Psychol. Reports », 44 (1979), pp. 935-941.
- M. A. Barnett e altri, *Relationship between competitiveness and empathy in 6 - and 7 - year - olds*, « Developmental Psychology », 15 (1979), pp. 221-222.
- D. E. Barrett - M. Radke, *Prosocial behavior, social inferential ability and assertiveness in children*, « Child Develop. », 2 (1977), vol. 48, p. 477.
- D. Baumrind, *Current patterns of parental authority*, « Developmental Psychology Monographs », 1 (1971), pp. 1-103.
- P. L. Benson, *Social feedback, self-esteem, and prosocial behavior*, « Representative Research in Social Psychology », 9 (1978), pp. 43-56.
- B. K. Bryant - S. B. Crockenberg, *Correlates and dimensions of prosocial behavior: A study of female siblings with their mothers*, « Child Develop. », 2 (1980), vol. 51, p. 529.
- N. Buckley - L. S. Siegel - S. Ness, *Egocentrism, empathy, and altruistic behavior in young children*, « Developmental Psychology », 15 (1979), pp. 329-330.
- S. Coopersmith, *The antecedents of self-esteem*, Freeman and Co., San Francisco 1967.

- N. Eisenberg - R. Lennon, *Altruism and the assessment of empathy in the preschool years*, « Child Develop. », 50 (1980).
- N.D. Feshbach, *Studies on the empathic behavior on children*, « Progress in Experimental Personality Research », vol. 8, a cura di B.A. Maher, Academic Press, New York 1977.
- L. K. Friedrich - A. H. Stein, *Prosocial television and young children: The effects of verbal labeling and role playing mon learning and behavior*, « Child Develop. », 46 (1975), pp. 27-38.
- L. K. Friedrich e altri, *Environmental enhancement of prosocial television content: effects on interpersonal behavior, imaginative play, and self-regulation in a natural setting*, « Developmental Psychology », 15 (1979), pp. 637-646.
- O. E. Grusec, *The role of example and moral exhortation in the training of altruism*, « Child Develop. », 3/49 (1979), pp. 920-923.
- J. E. Grusec, *Attribution, reinforcement, and altruism: A developmental analysis*, « Developmental Psychology », 5 (1980), pp. 525-534.
- M. L. Hoffman, *Developmental synthesis of affect and cognition and its implication for altruistic motivation*, « Developmental Psychology », 11 (1975), pp. 607-622.
- R. J. Ianotti, *Effect of role-taking experiences on role-taking, empathy, altruism, and aggression*, « Developmental Psychology », 14 (1978), 119-124.
- F. H. Kanfer - E. Stifter - S. J. Morris, *Self-control and altruism: Delay of gratification for another*, « Child Develop. », 2 (1981), vol. 52, p. 674.
- F. H. Kanfer, *Personal control, social control and altruism. Or can society survive the age of individualism?*, « American Psychologist », 34 (1979), pp. 231-239.
- L. Kohlberg, *From Is to Ought: How to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development*, in *Cognitive Development and Epistemology*, a cura di T. Mischel, Academic Press, New York 1971.
- G. P. Knight - S. Kagan, *Development of prosocial and competitive behaviors in anglo-american and mexican-american children*, « Child Develop. », 48 (1977), pp. 1385-1394.
- D. Krebs, *Empathy and altruism*, « Journal of Personality and Social Psychology », 32/6 (1975), pp. 1134-1146.
- P. H. Mussen - N. Eisenberg-Berg, *Roots of caring, sharing, and helping*, Freeman and Company, San Francisco 1977.
- M. O'Connor e altri, *Prosocial behavior and psychopathology in emotionally disturbed boys*, « Amer. Jour. Orthopsychiatr. », 49/2 (1979).
- N. W. Perry - C. R. Millimet, *Child-rearing antecedents of low and high anxiety eighth-grade children*, in C. D. Spielberg - I. G. Sarason (a cura di), *Stress and anxiety*, vol. 4, Hemisphere Press, Washington 1977.
- J. Piaget, *Le jugement moral chez l'enfant*, Presses Universitaires de France, 1957.
- A. Raviv - D. Bar-Tal, *Motivation for donation behavior by boys of three different ages*, « Child Develop. », 51/2 (1980), pp. 610-613.
- R. Roche, *Fenómenos de poder en la pareja*, « Cuadernos de Psicología », 5 (1982), Universidad Autónoma, Barcelona.
- M. T. Ribas - R. Roche, *La estima de si mismo en el niño y desajuste familiar*, Tesis de Licenciatura, Universidad de Barcelona, 1973.

- J. P. Rushton, *Generosity in children: Immediate and long term effects of modeling, preaching and moral judgement*, « Journal of Personality and Social Psychology », 31/3 (1975), pp. 459-466.
- E. Staub, *Effects of persuasion and modelling on delay of gratification*, « Developmental Psychology », 6 (1972), pp. 166-177.
- E. Tulving, *Episodic and semantic memory*, in E. Tulving e W. Donaldson, *Organization and memory*, Academic Press, New York 1972.
- B. Whiting - I. W. M. Whiting, *Children of six cultures*, Harvard University Press, Cambridge (Mass.) 1975.
- M. R. Yarrow - P. Scott - C. Z. Waxler, *Learning concern for others*, « Developmental Psychology », 8 (1973), pp. 240-260.
- G. C. R. Yates, *Influence of televised modeling and verbalization on children's delay of gratification*, « Journal of Exper. Child Psychology », 18 (1974), pp. 333-339.
- C. Zahn-Waxler e altri, *Child rearing and children's prosocial initiations toward victims of distress*, « Child Develop. », 50/2 (1979), pp. 319-330.
- J. H. Bryan, *You will be well advised to watch what we do instead of what we say*, in D. J. De Palma (a cura di), *Moral Development: current theory and research*, N. J. Erlbaum, Hillsdale 1975.