



Università degli Studi di Catania

Dipartimento di Processi Formativi

Teresa Garaffo

Teoria della mente e comunicazione
Il bambino come interlocutore esperto nella scuola
dell'infanzia

Dottorato di ricerca

Fondamenti e metodi dei processi formativi

Tutor

Prof.ssa Francesca Pulvirenti

Coordinatrice

Prof.ssa Maria Tomarchio

CICLO XXIII – Anno Accademico 2009 - 2010

INDICE

INTRODUZIONE	p. 1
---------------------	------

CAPITOLO 1: L'INFANZIA NEL TERZO MILLENNIO

<i>1.1 Infanzia oggi</i>	p. 6
<i>1.2 Indicatori culturali e qualità della vita</i>	p. 8
<i>1.3 Gli incontri Internazionali di Castiglioncello</i>	p. 12
<i>1.4 Rapporti Nazionali sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza</i>	p. 14
<i>1.5 Quale scuola dell'infanzia</i>	p. 16

CAPITOLO 2: IL CONTESTO EDUCANTE

<i>2.1 Contesto e cognizione</i>	p. 24
<i>2.2 Partecipazione guidata</i>	p. 26
<i>2.3 Cultura dei pari e riproduzione interpretativa</i>	p. 30
<i>2.4 Creare contesti per pensare e dialogare</i>	p. 33
<i>2.5 Il ruolo dell'insegnante</i>	p.38

CAPITOLO 3: UN VIAGGIO TRA LE MENTI

<i>3.1 Uno sguardo d'insieme</i>	p. 40
<i>3.2 Modelli teorici: dall'individuo al contesto</i>	p. 43
<i>3.3 Precursori della teoria della mente</i>	p. 47
<i>3.4 Teoria della mente e relazioni affettive</i>	p. 50
<i>3.5 Mind-mindedness</i>	p. 51
<i>3.6 Funzione riflessiva del sé</i>	p. 55

CAPITOLO 4: DARE VOCE AI BAMBINI

<i>4.1 Prima del linguaggio: comunicare con l'altro</i>	p. 58
<i>4.2 Le parole della mente</i>	p. 61
<i>4.3 Stile referenziale e stile espressivo</i>	p. 66
<i>4,4 Bambini e linguaggio in età prescolare</i>	p. 70
<i>4.5 Competenze conversazionali</i>	p. 71
<i>4.6 Esperienze narrative</i>	p.75

CONCLUSIONI	p. 79
--------------------	-------

BIBLIOGRAFIA	p. 86
---------------------	-------

INTRODUZIONE

Nel periodo dai tre ai sei anni le competenze linguistiche dei bambini si accrescono notevolmente sollecitate dall'interazione e dalla comunicazione con gli altri. Sappiamo che, anche prima di acquisire il linguaggio verbale, il bambino è intensamente coinvolto in scambi sociali e comunicativi con gli adulti significativi di riferimento. Più le interazioni sono profonde e coinvolgenti, supportate da modalità di incontro che sostengono e regolano la partecipazione del bambino, maggiore sarà la sua capacità di adoperare strategie argomentative complesse. La famiglia, e poi la scuola, hanno un ruolo fondamentale in questo processo di educazione al dialogo.

La ricerca vuole offrire un contributo alla elaborazione di una prassi didattica ed educativa all'interno della quale la capacità dei bambini di riflettere sui propri modi di pensare e capire il mondo e di esprimersi possa essere avviata anche molto presto. Pensare alla costruzione di conoscenza come a un'attività di strutturazione del pensiero attraverso il linguaggio (in quanto pratica intersoggettiva che trasforma in abitudine certe strategie cognitive) significa scegliere tra due modelli educativi molto distanti, che implicano una diversa assunzione di responsabilità da parte di chi dirige il processo educativo: si possono sviluppare nei bambini procedure più o meno stereotipate e automatizzate o si può scegliere di valorizzare appropriate dinamiche di aggiustamento tra fatti, comportamenti e conoscenze. Pensiamo che la seconda opzione, attraverso l'organizzazione di contesti adeguati e il lavoro su argomenti che hanno significato per il bambino in età prescolare, sia quella che meglio garantisce la crescita cognitiva. Obiettivo della ricerca è dunque quello di mettere a confronto riflessioni teoriche e strategie educative per capire quali elementi siano necessari perché un contesto educativo come quello della scuola dell'infanzia possa consapevolmente attrezzarsi per sostenere lo sviluppo delle competenze su delineate.

Il problema, naturalmente, ha una dimensione più generale: non riguarda solo gli atteggiamenti verso il bambino nella scuola dell'infanzia, ma nella società nel suo complesso. Come ha sostenuto Antonella Agnoli¹, nella nostra epoca progettare luoghi pubblici che siano strumenti di crescita della creatività e dell'intelligenza

¹ A. Agnoli, 2009, *Le piazze del sapere. Biblioteche e libertà*, Bari-Roma, Laterza

sociale significa cominciare dai bambini e da chi ha di meno. Nelle nostre città i bambini sono oggi dimenticati; crescono in un «mondo povero di segni che non siano gesti, condotte motorie, reazioni rapide a stimoli non verbali»².

Eppure la Convenzione Onu sui diritti dell'infanzia sostiene la necessità della salvaguardia non solo dei diritti materiali – cibo, acqua, salute - ma anche di quelli culturali: l'educazione, la libertà di espressione e di pensiero, l'uguaglianza di opportunità, il diritto al gioco, all'informazione, alla partecipazione, al riposo, al tempo libero.

Nel nostro lavoro di ricerca, che si occupa di bambini ed educazione, terremo sempre presente la Convenzione, e in particolar modo le finalità espresse negli articoli 28 e 29: favorire lo sviluppo della personalità del fanciullo e delle sue attitudini mentali e fisiche, in tutte le sue potenzialità; sviluppare il rispetto dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali; preparare il fanciullo ad assumere le responsabilità della vita in una società libera, in uno spirito di comprensione, di pace, di tolleranza, di uguaglianza tra i sessi e di amicizia tra tutti i popoli e i gruppi etnici; sviluppare il rispetto dell'ambiente naturale.

E' importante che questi principi siano calati nella esperienza quotidiana e quindi, per quello che ci riguarda, nelle pratiche educative. La Convenzione ci dice che il bambino non è soltanto *oggetto passivo di cura*; egli è piuttosto *soggetto portatore di diritti* e, in quanto tale, esige attenzione e ascolto. Non esiste ascolto senza dialogo e il dialogo ha bisogno della parola, ma anche di strategie e atteggiamenti che devono e possono essere formati, sostenuti e indirizzati alla luce di una appropriata analisi teorica dei principali elementi in gioco. Una nuova cultura dell'infanzia dovrà essere favorita dal cambiamento degli adulti, non sempre, oggi, capaci di sostenere interazioni positive con i bambini e di dedicare loro il tempo e l'attenzione necessaria. Inoltre, è essenziale riuscire a far giocare insieme i contributi dei diversi agenti che sul territorio sono coinvolti insieme nel processo educativo.

Per questo motivo il primo capitolo del lavoro riguarda essenzialmente il rapporto tra famiglie, istituzioni e territorio: in che modo cioè la collaborazione fra

² E. Becchi, Chi è il bambino, 1997, D. Lodi, C. Micali Baratelli (a cura di), Una cultura dell'infanzia, Firenze, La Nuova Italia, p. 24.

reti di servizi destinati all'infanzia può migliorare la qualità della vita non solo dei bambini, ma di tutto il mondo degli adulti. Sono state scelte, fra tante, alcune esperienze e ricerche condotte in Italia, allo scopo di fornire un quadro generale dei bisogni reali dei bambini. Un paragrafo è stato dedicato a descrivere le caratteristiche essenziali della scuola dell'infanzia così come emergono dalle sue carte programmatiche. Nonostante l'educazione di base, e non solo, sia diventato il bersaglio preferito dei tagli alla spesa pubblica, la scuola dell'infanzia rimane ancora un luogo fondamentale per lo sviluppo e la crescita dei nostri bambini. La conoscenza dei bisogni e delle capacità infantili è il presupposto fondamentale della professionalità dell'insegnante che dovrà definire di volta in volta le strategie d'intervento più appropriate.

Nel secondo capitolo sono state analizzate le modalità e l'importanza delle interazioni sociali dei bambini attraverso gli studi condotti da due diversi studiosi che a lungo si sono occupati di infanzia anche in prospettiva transculturale. Il concetto di *partecipazione guidata* proposto da Barbara Rogoff mette a fuoco l'importanza dell'interazione adulto-bambino nei processi di acquisizione del linguaggio e nei compiti di problem solving. Attraverso la comunicazione con gli adulti e con i pari, i bambini partecipano a processi di pensiero collaborativi che costituiscono la base per l'ampliamento delle conoscenze e dello sviluppo infantile. Le ricerche di William Corsaro, che ha lungo osservato azioni e pensieri dei bambini nelle scuole italiane e statunitensi, propongono una nuova interpretazione dell'infanzia vista come categoria attiva e creativa. Attraverso la nozione di *riproduzione interpretativa*, Corsaro evidenzia la straordinaria capacità dei bambini di appropriarsi della cultura adulta e riprodurla, modificandola, nelle interazioni con i pari: i bambini, se favoriti e sostenuti nei loro processi di sviluppo, sono dunque abili costruttori sociali. Le relazioni fra pari costituiscono un luogo privilegiato di acquisizione di conoscenze sociali e di competenze socio-affettive. *Partecipazione guidata* e *riproduzione interpretativa* pongono particolare attenzione al linguaggio come strumento di comprensione del mondo.

Nel terzo capitolo analizziamo le tappe evolutive che caratterizzano l'acquisizione di abilità mentalistiche in età prescolare. Possedere una teoria della

mente significa comprendere le proprie azioni e quelle degli altri facendo riferimento a stati interni come desideri, emozioni credenze, intenzioni, pensieri. Attribuire stati mentali agli altri e leggere i propri permette di spiegare, predire e agire sul comportamento proprio e altrui. Il bambino sviluppa tale abilità nel tempo attraverso una sequenza evolutiva complessa di cui sono state studiate le tappe fondamentali: dalla comprensione dell'attenzione dell'altro alla comunicazione intenzionale e al gioco simbolico, fino ad arrivare alla comprensione della falsa credenza.

La teoria della mente costituisce una delle aree di ricerca più feconde nell'attuale panorama scientifico. Alcune ricerche hanno dato vita a modelli teorici che spiegano lo sviluppo della teoria della mente su base innata; altre invece attribuiscono un ruolo fondamentale ai comportamenti sociali e culturali, cercano di spiegare quali sono i percorsi evolutivi che facilitano questo processo ed evidenziano l'influenza di alcuni fattori: la presenza di fratelli, la relazione tra lo sviluppo del linguaggio e le competenze mentalistiche, la sfera delle relazioni affettive, il legame di attaccamento con la madre. La sensibilità alla congiunzione di affetti e cognizione nello sviluppo della teoria della mente è cresciuta notevolmente in tempi recenti, all'interno di una prospettiva attenta alle variabili relazionali e contestuali nella progettazione e valutazione di qualsiasi intervento. La domanda è: in che modo la comprensione della mente propria e altrui può essere favorita nei contesti di educazione come la scuola? Concetti come quelli di stati mentali, lessico mentale, funzione riflessiva possono aiutarci a comprendere meglio quello che succede ai bambini?

Nel quarto capitolo descriviamo le basi delle competenze interattive che si sviluppano nei primi anni di vita: dalle comunicazioni diadiche tra madre e bambino alla comparsa di fenomeni di attenzione condivisa, fino all'uso di parole e frasi e all'acquisizione di competenze conversazionali. Comunicare con gli altri significa possedere le conoscenze generali proprie del codice della lingua (conoscenze di tipo fonologico, semantico-lessicale e sintattico) e saperle adattare alle caratteristiche dei parlanti, degli ascoltatori e dei contesti sociali. La comunicazione linguistica ha un ruolo di grande rilevanza nello sviluppo di abilità cognitive complesse: apprendere a usare simboli linguistici dà origine a forme di rappresentazione cognitive

completamente nuove che modificano il modo in cui i bambini concepiscono il mondo. A queste si aggiunge, più o meno all'età di quattro anni, la capacità di *pensare il pensiero*: il bambino si rende conto che esistono altri comportamenti oltre a quelli manifesti che, sebbene non immediatamente visibili, possono essere tuttavia interpretati e compresi. A scuola si può lavorare consapevolmente sullo sviluppo del linguaggio e sulle abilità mentalistiche: un esempio è l'uso della letteratura per l'infanzia come strumento importante attraverso il quale aiutare il bambino ad esercitare le sue conoscenze mentali. Le storie sono ricche di riferimenti a stati mentali, piacciono ai bambini e approfondiscono la comunicazione emotiva tra insegnanti e bambini.

E, infine, due considerazioni. La prima è che i temi trattati nel mio lavoro sono questioni affrontate da numerose discipline: psicologia dello sviluppo, linguistica, filosofia del linguaggio, antropologia. Il mio intento non era quello di essere esaustiva nella trattazione di questi argomenti, ma di capire in che modo i più recenti studi sullo sviluppo possano aiutare la pedagogia a costruire percorsi educativi di crescita fondati sulla conoscenza del bambino. Restano fuori, naturalmente, moltissime cose. Per esempio il modo in cui il bambino costruisce i concetti e categorizza la realtà. O, ancora, il contributo delle neuroscienze e gli studi recenti delle scienze bioeducative.

La seconda considerazione riguarda il fatto che nel mio lavoro ho consapevolmente scelto di non svolgere ricerche empiriche. Non ci sono raccolte di dati, tabelle esplicative, percentuali. Avendo a lungo lavorato con bambini in età prescolare, spesso in situazioni di deprivazione culturale e in zone a rischio della mia città, sentivo soprattutto il bisogno di elaborare alcune idee su argomenti e teorie che non arrivano tanto nel mondo della scuola, sebbene siano fondamentali per progettare percorsi di apprendimento. Esistono in Italia esperienze molto belle e interessanti nel settore dell'educazione dell'infanzia; ma ci sono anche altre esperienze, non poche, in cui il valore della relazione, il senso delle potenzialità, la scommessa dell'educare, il rapporto con la storia complessa e spesso delicata che i bambini intrecciano con la loro famiglia, non vengono sufficientemente osservati, accolti e valorizzati.

CAPITOLO 1

L'infanzia nel terzo millennio

1.1 Infanzia oggi

Quale idea di infanzia abbiamo in mente oggi? In che modo lavorare per lo sviluppo e la crescita dei bambini a partire dai contesti di complessità in cui stiamo imparando a vivere? Lo scenario di *emergenza educativa* all'interno del quale si situano le nostre azioni ci suggerisce di pensare a strategie e modelli che possano sostenerli nell'affrontare con consapevolezza il loro stare al mondo insieme ad altre persone, in famiglia, a scuola, con gli amici?

I recenti rapporti nazionali sulle condizioni dell'infanzia e dell'adolescenza sottolineano come fattore rilevante la varietà dei percorsi e della qualità della vita dei bambini. Sono diversità che emergono in età precoce, fin dalla scuola dell'infanzia, e che si protraggono nel tempo, delineando, man mano che il bambino cresce, percorsi di sviluppo differenziato: «Il mondo dei bambini si presenta come un enorme puzzle, con alti livelli di personalizzazione del consumo e molteplici percorsi individualizzati, dati da una diversa combinazione di gusti, tempi e modalità di fruizione»³.

A fronte di un aumentato livello di benessere sono ancora numerosi quei bambini esclusi da opportunità di crescita positive e verso i quali la scuola non riesce ad assumere un ruolo di compensazione⁴: bambini che non leggono libri, non vanno al cinema, non hanno la possibilità di praticare uno sport, non possiedono un computer.

Tuttavia il problema non è solo quello della possibile mancanza di risorse cognitive, culturali e materiali delle famiglie di provenienza. C'è un'altra questione da tenere presente: gli adulti di riferimento, a qualsiasi classe sociale appartengano, sembrano essere oggi meno preparati ad assumere il ruolo di autorevole guida

³ Ricerca Istat 2005 cit. in V. Brogi, L. Mori L. (a cura di), 2009, *Il bambino ir-reale*, Pisa, Edizioni ETS, p. 26.

⁴ Cfr. A. Schizzerotto, C. Barone, 2006, *Sociologia dell'istruzione*, Bologna, il Mulino.

educativa nei confronti delle nuove generazioni: “adulità” e “genitorialità”, intese rispettivamente come capacità di instaurare rapporti corretti e responsabili con gli altri e sapere fare da guida, hanno bisogno di essere sostenute e costruite insieme ad altri soggetti⁵. Alle forme di violenza sull’infanzia dovute a condizioni di miseria e povertà si aggiungono forme di violenza simbolica là dove esistono condizioni di vita privilegiata: «violenza più celata, apparentemente meno grave, che vede il bambino fare i conti col fenomeno dell’adulità precoce, che si manifesta nelle forme della solitudine emotiva e della chiusura affettiva»⁶.

Il numero dei bambini che manifestano situazioni di disagio psicologico ed emotivo sembra aumentare. Ricerche recenti⁷ affermano che circa il 20% dei bambini che frequentano la scuola dell’infanzia rivelano comportamenti aggressivi, intolleranti, iperattivi, a volte tristi, e sono spesso incapaci di condividere spazi e tempi con i pari e con gli adulti. E’ un disagio silenzioso di cui si parla e si scrive poco. Un disagio che si trasforma in problema educativo da affrontare con consapevolezza, responsabilità e competenza .

Interventi sociali e politiche mirate a favore dell’infanzia sono all’ordine del giorno nei programmi politici dell’Unione Europea. La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti del fanciullo, recepita in Italia nel 1991, rappresenta il punto di partenza di numerose iniziative nei confronti del bambino visto con uno sguardo nuovo, e mette in risalto il diritto alla partecipazione attiva e quello di espressione in ambito familiare, scolastico, sociale, politico, amministrativo e giuridico. In Italia la Legge 285/1997, finalizzata alla realizzazione di interventi a favore della promozione dei diritti e del miglioramento della qualità della vita dell’infanzia e dell’adolescenza, ha posto al centro dell’attenzione delle politiche nazionali e dei governi locali la necessità di dedicare attenzioni specifiche al coinvolgimento dei minori nella vita sociale.

⁵ Cfr. C. Mion, 2002, *Nuove famiglie, nuovi bambini*, in Gruppo Nazionale Infanzia MCE, *Il non comune senso dell’esperienza nella scuola dell’infanzia*, Bergamo, Edizioni Junior, pp. 11-18.

⁶ F. Frabboni , F. Pinto Minerva, 2008, *La scuola dell’infanzia*, Roma-Bari, Laterza, , p. 38.

⁷ Cfr. G. Nicolodi, 2008, *Il disagio educativo al nido e alla scuola dell’infanzia*, Milano, Franco Angeli; D. Barrilà, 2007, *C’è una logica nei bambini*, Brescia, Editrice La Scuola.

Ci sono molte esperienze rilevanti nel nostro paese soprattutto nel campo della scuola dell'infanzia, esperienze che sono servite a far conoscere i nostri servizi educativi in tutto il mondo. Loris Malaguzzi ha contribuito a creare non solo le scuole d'infanzia di Reggio Emilia conosciute per la qualità del progetto pedagogico, ma anche una complessa rete di conoscenze, contatti, servizi, tra molte scuole e molti insegnanti. Egli ha «comunicato e condiviso con i propri collaboratori delle aspettative altissime nei confronti dei bambini: non aspettative di prestazioni, di risultati quantificabili, bensì fiducia che i bambini fossero interessati a tutto, capaci di trovare un senso nelle occasioni e nelle piste offerte dalle città, dalle cose, dagli animali, dalla natura; fiducia che avessero capacità di raccontare, di sentire, di ridere»⁸.

1.2 Indicatori culturali e qualità della vita

Alla fine degli anni ottanta sono stati pubblicati in Italia⁹ quattro volumi che descrivono i risultati di una ricerca sulla qualità della vita dell'infanzia da zero a sei anni condotta dalla sezione infanzia dell'IRPA (Istituto regionale per l'apprendimento) e finanziata dalla Regione Emilia Romagna. La ricerca, coordinata da Piero Bertolini e Paola Cardarello¹⁰, aveva come obiettivo principale quello di delineare un quadro reale della condizione infantile nel nostro paese che potesse rappresentare un utile riferimento per scelte responsabili nell'ambito delle politiche per l'infanzia, scelte fondate sui reali bisogni dei bambini¹¹.

⁸ C. Edwards, L. Gandini, G. Forman, 1995, *I cento linguaggi dei bambini*, Bergamo, Edizioni Junior, p. 13.

⁹ I volumi, editi dalla Nuova Italia, sono i seguenti: *Il dovere, il piacere e tutto il resto* (a cura di Paola Di Nicola); *Da casa a scuola* (a cura di Piero Bertolini e Paola Cardarello); *Il bambino nella mente e nelle parole delle madri* (a cura di Francesca Emiliani, Maura Gelati, Luisa Molinari); *Il rumore silenzioso* (a cura di Matilde Callari Galli, Carlotta Colliva, Ivo Pazzagli). Per una introduzione alla ricerca vedi P. Bertolini (a cura di), 1992, *La qualità della vita infantile: che fare?*, Firenze, La Nuova Italia.

¹⁰ Cfr. P. Bertolini (a cura di), 1992, *La qualità della vita infantile: che fare?*, Firenze, La Nuova Italia.

¹¹ Bertolini specifica, nell'introduzione alla ricerca, la necessità di legare gli studi teorici alla prassi quotidiana, coinvolgendo insegnanti ed educatori nell'esercizio di pratiche riflessive che contribuiscano al miglioramento della qualità dei servizi. Egli sottolinea più volte che «da una ricerca scientifica è possibile, da parte di operatori impegnati sul campo ma aperti e sensibili ai contributi della ricerca scientifica, ricavare indicazioni concrete ed utili e che la pratica si sviluppi non

Nella ricerca sono state individuate una serie di aree o tematiche socioeducative che riguardano essenzialmente i due principali servizi per l'infanzia, l'asilo nido e la scuola dell'infanzia, e il rapporto con gli adulti di riferimento. L'assunto di fondo è che ragionare sulla qualità della vita del bambino significa riflettere su luoghi, tempi e incontri tra adulti e bambini. E' un dialogo che coinvolge tutta la società e diventa possibile quando «all'interno di un clima relazionale positivo, di cui ognuno partecipa e in cui ognuno porta i vissuti legati alla propria personale soddisfazione o insoddisfazione, si possono creare condizioni realmente efficaci al realizzarsi di una elevata qualità della vita per i bambini interessati»¹². Dalla ricerca sono emerse dunque le seguenti indicazioni:

- bisogno di fornire ai genitori un servizio di informazioni relative al significato pedagogico che rivestono le istituzioni per l'infanzia per lo sviluppo del bambino;
- organizzazione di incontri intorno a tematiche rilevanti come l'alimentazione, il tempo libero, il rapporto con i mezzi tecnologici, i giocattoli da acquistare;
- continuità fra nido, scuola dell'infanzia e scuola primaria da una parte e servizi offerti dal territorio dall'altra;
- miglioramento delle condizioni materiali della vita dei bambini, attenzione agli spazi interni ed esterni, politica urbanistica attenta alla pianificazione di spazi di fruibilità che sostengano l'incontro tra le generazioni;
- attenzione al rapporto con i genitori per ottenere un miglioramento della qualità della vita infantile, superare le diffidenze tra istituzioni e famiglie, favorire la socializzazione e lo scambio di esperienze tra genitori, costruire reti di solidarietà;
- attenzione alle differenze di genere nella prospettiva di una giusta valorizzazione delle opportunità;

occasionalmente o per motivi estemporanei: dimostrare cioè che la correlazione tra teoria e prassi non è una semplice chimera o un'affermazione solo di principio dal sapore puramente consolatorio, ma una prospettiva effettivamente percorribile». Cfr. P. Bertolini, (a cura di), 1992, cit., p. 2.

¹² S. Andreoli, 1992, *Per un sistema interrelato di opportunità e di servizi per bambini e genitori*, in Bertolini P., cit., p. 9

- maggiore coinvolgimento degli operatori educativi attraverso forme di incontro e aggiornamento che favoriscano pratiche riflessive¹³;
- organizzazione di corsi di formazione relativi all'educazione ai massmedia, pensati soprattutto come incontri tra esperti, genitori e insegnanti per accrescere le competenze degli adulti.

Sebbene la ricerca citata interessi in particolare la regione Emilia Romagna - da tempo impegnata a sostenere e valorizzare la qualità di vita dell'infanzia attraverso l'istituzione di servizi integrati nel territorio che operano per il benessere non solo dell'infanzia, ma anche delle famiglie e della comunità sociale - riteniamo che le indicazioni emerse rappresentino delle valide premesse per qualsiasi discorso sulla qualità della vita dei bambini che intenda muoversi lungo direzioni di progettualità che siano realmente interessate al cambiamento. Gli indicatori culturali della qualità della vita individuati dalla ricerca sono da considerare come degli obiettivi ancora tutti da raggiungere nonostante siano passati circa vent'anni dalla pubblicazione dei dati dell'indagine. Li sintetizziamo qui di seguito:

- la creazione di spazi di aggregazione che presentino caratteristiche ludiche, educative e culturali, dove bambini e adulti possano incontrarsi. Le nostre città, al contrario di molte città europee che hanno raccolto durante questi anni i suggerimenti del Parlamento europeo, anche se offrono una miriade di proposte per il tempo libero, non sono pensate per rendere possibile l'aggregazione e l'incontro di bambini e adulti nello stesso luogo. Le

¹³ Il tema della formazione e dell'aggiornamento degli operatori educativi costituisce argomento di confronto attuale e controverso, soprattutto nel mondo della scuola. Così scrive F. Caggio: «Andare oltre i corsi di formazione fatti di lezioni e ascolto e quindi, a volte, di utilizzo e prova sul campo di quanto appreso e intravisto; andare oltre i corsi di formazione che forse sostengono, qualche volta, lo strutturarsi di una certa dipendenza delle operatrici pedagogiche dall'esperto; sollecitare la dislocazione delle esperienze effettuate e vissute e delle conoscenze possedute e in via di acquisizione su livelli di maggiore consapevolezza teorica e padronanza metodologica; sollecitare lo sviluppo di una capacità indagativa rispetto a quanto si va osservando nel fare di tutti i giorni e nei momenti di riflessione individuali o condivisi...». Cfr. F. Caggio, 2004, *Riguardare l'esperienza che si fa. Per una scuola che comincia a far ricerca*, in F. Caggio, S. Mantovani (a cura di), *Famiglie, bambini, educatrici. Esplorazioni del consueto*, Bergamo, Edizioni Junior, p. 11.

proposte sono quasi sempre specializzate e indicate per fasce d'età differenziate, così come gli spazi e i tempi di fruizione¹⁴;

- la visibilità sociale di questi spazi. A volte esistono opportunità importanti per l'incontro e la condivisione non sufficientemente pubblicizzate. E' importante fornire un servizio informazioni che guidi genitori o adulti che si occupano di bambini e che li aiuti anche a trovare soluzioni di tipo organizzativo e logistico. Spazi e iniziative vanno dunque opportunamente socializzati affinché possano diventare risorse per tutti;
- l'informazione su tematiche importanti per lo sviluppo e la cura dei bambini e su cui spesso i genitori manifestano insicurezza e confusione: alimentazione, tempo libero, rapporto con la televisione, giocattoli da acquistare, libri da leggere¹⁵;
- la flessibilità dei tempi e delle modalità organizzative, che devono essere adatti alle necessità degli utenti. E' necessario che certi servizi siano aperti quando i genitori non lavorano, nei giorni festivi, in orari serali¹⁶;

¹⁴ L'uso degli spazi cittadini da parte dei bambini e dei loro genitori rappresenta un nodo importante nella valutazione degli indicatori della qualità della vita, specie nelle città italiane la cui crescita caotica degli ultimi cinquant'anni ha lasciato poco spazio per parchi, isole pedonali, piste ciclabili. La città di Fano, in collaborazione con l'Istituto di Psicologia del Cnr, attento al rapporto fra sviluppo cognitivo e proposte educative, ha dato vita nel 1991 al Laboratorio "La città dei bambini", un progetto che intende incrementare la partecipazione dei bambini allo sviluppo e al cambiamento delle città. Cfr. C. Baraldi, Maggioni G. (a cura di), 2000, *Una città con i bambini. Progetti ed esperienze del Laboratorio di Fano*, Roma, Donzelli Editore; F. Tonucci, 2005, *La città dei bambini. Un modo nuovo di pensare la città* Roma-Bari, Laterza Editore; F. Tonucci, 2003, *Se i bambini dicono: Adesso basta!*, Roma-Bari, Laterza Editore. Vedi anche il sito "La città dei bambini", Progetto Internazione del Cnr - Istituto di Scienze e Tecnologia della Cognizione.

¹⁵ Il Progetto *Nati per leggere* nasce in Italia nel 1999 con l'obiettivo di promuovere la lettura ad alta voce ai bambini di età compresa fra i 6 mesi e i 6 anni. Promosso dall'alleanza fra bibliotecari e pediatri è attivo su tutto il territorio nazionale con circa 370 di progetti locali che coinvolgono 1195 comuni italiani. Porta avanti la necessità di tutelare il diritto alla crescita cognitiva e affettiva del bambino attraverso le potenzialità della lettura che favorisce la relazione fra adulto e bambino e potenzia le capacità intellettive. L'attitudine dei genitori nei confronti della lettura ad alta voce sarebbe, secondo alcune ricerche, uno dei fattori associati all'acquisizione del linguaggio nel bambino e allo sviluppo delle competenze necessarie per imparare a leggere autonomamente (emergent literacy).

¹⁶ Nell'ottica di un ripensamento degli spazi urbani a favore di una migliore fruibilità da parte dei cittadini di tutte le età e con l'intenzione di creare spazi di incontro e di scambio a più livelli vedi A. Agnoli, 2009, *Le piazze del sapere. Biblioteche e libertà*, Roma-Bari, Laterza.

- gli stili relazionali e i modelli culturali. Accoglienza, ascolto, valorizzazione delle soggettività e delle diversità, rispetto delle scelte personali, devono essere caratteristiche imprescindibili dei servizi.

Più grande ed esteso sarà il dialogo, lo scambio e la collaborazione tra le diverse istituzioni che si occupano dei bambini e della loro crescita, maggiore sarà la possibilità di realizzare una cultura dell'infanzia e per l'infanzia: il processo di sviluppo del bambino è da considerare unitario, visto nella totalità delle dimensioni di crescita (cognitiva, affettiva, sociale) e necessità di approcci che valorizzino la continuità orizzontale, fra scuola famiglia e territorio, e verticale, fra i diversi ordini di scuola. Arricchire le infanzie dei nostri figli – afferma Corsaro¹⁷ - significa prepararli per il futuro.

1.3 Gli incontri Internazionali di Castiglioncello

La prima edizione degli Incontri Internazionali di Castiglioncello risale al 1984. Organizzati dal Coordinamento nazionale dei Genitori Democratici (CGD) e dal Comune di Rosignano Marittimo (Livorno), gli incontri rappresentano una importante occasione di analisi e riflessione sulle condizioni dell'infanzia. Nel corso degli anni hanno costituito uno spazio di dibattito fondamentale per affermare i diritti di cittadinanza dei bambini e delle bambine, per sostenere le famiglie, per ridiscutere ruoli e valori dei servizi per l'infanzia, per «costruire legami tra sapere, educazione e democrazia»¹⁸. Obiettivo degli Incontri è quello di favorire il dialogo tra il “mondo degli esperti” e il mondo della quotidianità”: tra insegnanti, genitori, operatori dei servizi socio-sanitari, amministratori locali, rappresentanti delle istituzioni e del mondo accademico.

Per ogni edizione viene scelto un tema specifico, individuato tra le tante questioni emergenti nel mondo dell'infanzia, questioni che non sempre vengono

¹⁷ Cfr. W. Corsaro, 1997, *The Sociology of Childhood*, Thousand Oaks, CA, Pine Forge Press; trad it., 2003, *Le culture dei bambini*, Bologna, Il Mulino.

¹⁸ D. Missaglia, *Scenari e tempi educativo-formativi per il bambino ir-reale*, in V. Brogi, L. Mori, 2009, cit., p. 107.

affrontate nella formazione iniziale degli operatori che lavorano con i bambini. L'impianto metodologico degli incontri prevede relazioni in plenaria, presentazioni di ricerche ed esperienze, tavole rotonde, mostre e laboratori tematici.

Dal 1984 ad oggi sono numerose le tematiche trattate¹⁹ che elenchiamo di seguito seguendo un ordine volutamente non cronologico. Abbiamo raggruppato gli incontri tenendo conto delle affinità delle tematiche:

- l'impatto delle nuove tecnologie sullo sviluppo infantile, sulle relazioni genitori-figli, in condizioni di disabilità (*Il bambino tecnologico*, 1984); nuove tecnologie e dinamiche della comunicazione e della trasmissione culturale, influenza sui processi formativi e cognitivi (*Il bambino on-off*, 1992); l'infanzia fra natura e tecnologia, procreazione artificiale e ingegneria genetica (*Il bambino bionico*, 1988). Il ruolo dell'informatica è stato affrontato dal punto di vista dei processi di trasformazione che ha determinato nella nostra cultura, soprattutto nell'educazione dei bambini, in riferimento all'apprendimento, alla creatività, all'affettività, alle relazioni tra bambini e tra bambini ed adulti;
- violenza e infanzia, dalle forme più drammatiche ed eclatanti a quelle silenziose e quotidiane in famiglia e nelle istituzioni (*Il bambino violato*, 1986); razzismo, guerra, intolleranza etnica, sfruttamento minorile (*Il bambino colorato*, 1989); emarginazione sociale e culturale, bambini ai margini della legalità (*Il bambino bruciato*, 1990);
- il concetto di normalità nella condizione infantile, bambini disabili, bambini sieropositivi (*Il bambino fuorigioco*, 1991); immigrazione, cooperazione allo sviluppo, adozione internazionale, integrazione scolastica (*Il bambino Sud*, 1994). Sono state affrontate tutte quelle situazioni segnate con i tratti della diversità: i conflitti attorno all'integrazione sociale e scolastica dei ragazzi

¹⁹ La casa editrice La Nuova Italia ha pubblicato gli atti dei seguenti incontri: *Il bambino tecnologico*, *Il bambino violato*, *Il bambino bionico*, *Il bambino bruciato*; la Tecnodid ha pubblicato gli atti de *Il bambino colorato*, *Il bambino del Sud*; Edizioni ETS ha pubblicato gli atti de *Il bambino ir-reale*. Gli atti dell'incontro *Il bambino cattivo* sono pubblicati nella collana Quaderni D.O.Ge. e possono essere richiesti alla sede nazionale o alle sedi locali del Coordinamento dei Genitori Democratici.

diversamente abili, i bambini immigrati e il loro difficile inserimento, i bambini che abbandonano la scuola;

- intensificazione dei comportamenti provocatori o passivi, processi di costruzione delle regole sociali, ruolo della comunicazione, dei genitori, degli educatori (*Il bambino cattivo*, 1996); i modelli contraddittori dei comportamenti degli adulti in un mondo senza regole che tutelano e garantiscono (*Il bambino sregolato*, 2004); dalle reti di comunicazione globale verso nuove opportunità e libertà e al rischio di isolamento ed emarginazione culturale (*Il bambino sconfinato*, 2002);
- valore e ruolo della fantasia e della creatività in una società che richiede competenza, autonomia, flessibilità e capacità di adattarsi ai nuovi scenari (*Il bambino fantastico*, 2000); indagine sui fattori che inibiscono fantasia e immaginazione e quali sono invece le condizioni che possono solleccitarle (*Il bambino creativo*, 2010);
- la comunicazione come contenitore dentro il quale si realizzano i processi educativi e formativi, le opportunità inesplorate, le forme inedite di ignoranza comunicativa occultate dalle illusorie capacità dei bambini e dei ragazzi di padroneggiare le nuove tecnologie, i processi di responsabilità condivisa fra scuola e genitori, la narrazione come luogo di incontro fra generazioni diverse (*Il bambino selvaggio*, 2008).

1.4 La condizione dell'infanzia e dell'adolescenza

Il X Rapporto nazionale sulla Condizione dell'Infanzia e dell'Adolescenza²⁰, curato dall'Istituto di Studi Politici Economici e Sociali (Eurispes) e dal Telefono

²⁰ Dal 2000 a oggi i Rapporti annuali di Eurispes e Telefono Azzurro, pubblicati in nove volumi, hanno rappresentato una fonte importante per la lettura dei cambiamenti avvenuti nella società, con particolare attenzione al mondo dell'infanzia e dell'adolescenza. Essi, inoltre, «sono riusciti a segnalare con largo anticipo i fenomeni emergenti, seguendone la crescita e l'evoluzione, hanno portato in primo piano i problemi più urgenti e si sono impegnati a tenere alta la sensibilità e la consapevolezza della pubblica opinione su quelli che rischiavano di cadere nel dimenticatoio. Hanno solleccitato con costanza e tenacia l'attenzione delle Istituzioni sulle questioni irrisolte, suggerendo percorsi e solleccitando risposte ed interventi concreti» Il titolo del X Rapporto, apparso nel 2009, è il

Azzurro, analizza e descrive la condizione dei bambini e degli adolescenti e i loro comportamenti nei contesti di vita quotidiana quali la famiglia e la scuola, e nei settori dell'educazione, della cultura e del tempo libero, della salute, dell'uso delle nuove tecnologie, mettendone in risalto le maggiori trasformazioni, le potenzialità e i possibili rischi. Il Rapporto prende in considerazione situazioni particolarmente problematiche come l'abuso, il disagio e la devianza, senza però trascurare «tutta quella parte di popolazione giovanile che non sperimenta situazioni tanto estreme. Anche per quei ragazzi che si trovano inseriti in contesti fortunatamente meno problematici, che offrono loro opportunità, mezzi, e perfino, in molti casi, una abbondante dose di superfluo, si può parlare, in questi anni, di un vero e proprio spreco di potenzialità. Lo testimonia, nel modo più evidente, la diffusione di comportamenti di devianza “borghese”, o devianza “normalizzata»²¹.

Secondo il Rapporto, molte delle richieste presentate dalle realtà associative al Governo e alle amministrazioni locali per migliorare la qualità di vita dei minori in Italia rimangono a tutt'oggi disattese; e, tra queste, tutte quelle iniziative che mirano ad elevare la qualità della formazione degli operatori, le politiche di prevenzione, di salvaguardia del territorio e dell'ambiente, gli interventi immediati attraverso il sistema educativo, la promozione di competenze dei genitori. Nel complesso, il coordinamento a livello nazionale, regionale e locale per le politiche e i programmi sull'infanzia risulta essere ancora insufficiente, e il Paese appare caratterizzato da zone di profonda disparità nel godimento di diritti economici e sociali, soprattutto nel settore della salute, dell'assistenza sociale e dell'istruzione. Secondo il Rapporto, occorre prendere coscienza della necessità di attivare processi di responsabilità condivisa all'interno della comunità se si vogliono affrontare le sfide complesse della crescita delle giovani generazioni. Occorre soprattutto contrastare «la diffusa tendenza ad intervenire su problemi e forme di disagio quando sono ormai conclamati e cronici. I bambini e gli adolescenti hanno bisogno di essere maggiormente ascoltati, riconosciuti e garantiti. Dopo dieci anni di analisi dei principali cambiamenti che hanno interessato i bambini, gli adolescenti e le famiglie,

seguito: “Generazione provvisoria: il diritto di immaginare il futuro superando le incertezze del presente”.

²¹ X Rapporto Nazionale sulla Condizione dell'Infanzia e dell'Adolescenza, cit, p. 2

ci sembra di poter dire che un diritto merita di essere posto al centro della riflessione sul futuro dei bambini e degli adolescenti ed è quello –peraltro citato anche dalla Commissione Europea- all’educazione emozionale»²².

1.5 Quale scuola per l’infanzia

Le carte programmatiche a cui si fa riferimento quando si parla di scuola dell’infanzia sono due: gli Orientamenti educativi del 1991 e le Indicazioni per il curricolo della scuola dell’infanzia e per il primo ciclo dell’istruzione del 2007.

Gli Orientamenti del 1991, che sostituiscono i precedenti del 1969, hanno portato un cambiamento radicale e innovativo nella scuola dell’infanzia, riconoscendola come scuola a pieno titolo all’interno del segmento del primo ciclo d’istruzione²³. Sono nati dopo tre anni di intenso lavoro e confronto fra i membri della Commissione istituita nel 1988 presso il Ministero della Pubblica Istruzione²⁴. Il testo definitivo è stato preceduto da un Rapporto Intermedio inviato dall’Amministrazione Scolastica a tutte le scuole materne del paese e diffuso dalle riviste e gli organi di stampa allo scopo di stimolare un dibattito fra insegnanti, operatori scolastici, studiosi, sindacati, associazioni professionali e di raccogliere riflessioni, suggerimenti e indicazioni utili per la redazione finale del documento²⁵.

Gli Orientamenti, suddivisi in quattro capitoli, raccolgono i più significativi risultati della ricerca psicopedagogica nell’ambito dell’età evolutiva e assegnano alla

²² Ivi, p. 5

²³ Gli anni novanta si caratterizzano in Italia per una grande attenzione al mondo dell’infanzia e della sua scuola. In quegli anni si è discusso a lungo della necessità di generalizzare il servizio accogliendo il maggior numero possibile di bambini e della possibilità di rendere la frequenza alla scuola materna obbligatoria per un almeno un anno. Entrambi i temi sono stati argomenti fondamentali della Conferenza Nazionale sulla scuola dell’infanzia “Bambine e bambini oggi: una scuola di qualità dai tre ai sei anni” tenutasi a Firenze nel maggio del 1999 presso il Salone dei Cinquecento di Palazzo Vecchio a Firenze.

²⁴ La Commissione, coordinata da Cesare Scurati, era formata da esponenti importanti di vari settori della cultura italiana e da operatori esperti di azione educativa e di organizzazione scolastica.

²⁵ Quella del Rapporto Intermedio è stata «una scelta di grande rilievo politico, la quale esigeva dalla scuola una risposta, responsabile e concreta, come di fatto avvenne, tramite lo svolgimento di migliaia di incontri, dibattiti, tavole rotonde, convegni, collegi di docenti, seminari. Ne sono testimoni le oltre quindicimila schede che giunsero al Ministero da parte di scuole, associazioni, consigli, collegi». Cfr. G. Rubagotti (a cura di), 1991, *I Nuovi Orientamenti per la Scuola materna*, Milano, Fabbri Editori, p. 6.

scuola dell'infanzia un posto centrale nel percorso di crescita del bambino. «La teoria dell'educazione che colora di magia il guardaroba pedagogico degli Orientamenti '91 dispone di due ante: una *problematica* e una *pluralista*. E' un duplice spazio educativo dagli assunti scientifici: attento sia alle ragioni della bambina e del bambino che apprendono (la natura dell'infanzia), sia alle ragioni degli oggetti dell'apprendimento (la cultura dell'umanità). All'interno di questa interazione *infanzia-cultura*, la pedagogia ha il compito – teorico-metodologico - di formalizzare e legittimare l'esperienza quotidiana che si produce nella scuola dell'infanzia»²⁶.

Nel primo capitolo degli Orientamenti (*Infanzia, società, educazione*) trova spazio una riflessione su alcuni fra i più importanti indicatori di una società in movimento, complessa e spesso imprevedibile, come quella in cui viviamo: pluralità di modelli di comportamento e di orientamenti di valore, nuove forme di informazione e comunicazione, proliferazione dei luoghi di produzione e di consumo, prevalenza dei linguaggi digitali su altre forme di relazione ed espressività, accentuarsi di situazioni di natura multiculturale e pluri-etnica, diversa configurazione del nucleo familiare. Trasformazioni che possono rappresentare un progresso per l'umanità se gestiti in maniera responsabile e consapevole; oppure possono trasformarsi in caos, incertezze, «senso di insicurezza sui valori e di una crescente contraddittorietà nelle condotte e negli stili di vita»²⁷.

Come tutto questo influenza la pratica educativa? Le riflessioni sui modelli di apprendimento a partire da una visione sistemica ed ecologica dello sviluppo evidenziano la «fondamentale imprevedibilità e complessità dello sviluppo stesso, concepito come un processo sfuggente a teorizzazioni rigidamente “lineari” e non conoscibile se non come trama di relazioni e interazioni fra sistemi diversi, inclusi l'uno nell'altro»²⁸ e la visione sistemica implica un concetto di sviluppo che «sottratto all'unicità delle sue caratteristiche biologiche, viene visto come un sistema

²⁶ Frabboni F., Pinto Minerva F., cit. p. 169.

²⁷ Orientamenti 1991, capitolo 1: Infanzia, Società, Educazione. Sulla confusione e mancanza di direzione diffusa fra la popolazione giovanile vedi Benasayag M., Schmit G., 2004, *L'epoca delle passioni tristi*, Milano, Feltrinelli Editore.

²⁸ Gay R., *Modelli di apprendimento negli Orientamenti 1991*, in G. Rubagotti (a cura di), 1992, *Manuale di formazione e aggiornamento per i docenti di scuola materna*, Milano, Fabbri Editori, p. 56.

complesso, influenzato nel suo esprimersi dall'impatto di eventi di ogni tipo: non solo personali e familiari, ma sociali, culturali, storici e politici in senso lato»²⁹. Proprio per la coesistenza di scenari così imprevedibili e diversificati la scuola deve muoversi per la piena affermazione dell'infanzia a partire dai diritti riconosciuti dalla Convenzione Onu e all'interno di una comunità la cui qualità di vita risulta strettamente correlata alla vita del bambino³⁰.

Il rilievo di una scuola nella quale siano fondamentali i percorsi di cooperazione fra istituzioni e territorio attraversa tutto il testo degli Orientamenti, così come quella dell'attenzione nei confronti delle esigenze di ordine materiale e non materiale del bambino, che necessitano di una qualità alta della mediazione adulta: attenzione, ascolto e disponibilità, stabilità e positività delle relazioni, in un ambiente educativo aperto alla flessibilità, in cui sia possibile non solo acquisire nuove conoscenze e competenze, ma, insieme, partecipare a ricche interazioni sociali, e avere la possibilità di esplorare e di scoprire, di partecipare e di comunicare: la strutturazione della conoscenza viene così intesa come strutturazione del pensiero e dell'identità personale. Con l'ambiente circostanze e le culture di riferimento delle famiglie «la scuola dell'infanzia è chiamata a stipulare un vero e proprio “patto” di reciprocità educativa attraverso una rete biunivoca di interconnessioni didattiche»³¹; poiché l'ambiente di vita del bambino «tendenzialmente espone questa doppia prestigiosa insegna didattica: si offre da alfabetiere lessicale e da multiblocco logico, da rotaia di comunicazione-espressione e da stazione di riflessione-ragionamento»³².

Queste le questioni pedagogiche più rilevanti:

- centralità del bambino e attenzione ai suoi bisogni e alle sue motivazioni, in particolar modo a quelli che risultano essere maggiormente deprivati in

²⁹ Ivi, p. 57

³⁰ «La promozione della qualità della vita del bambino risulta intrinsecamente correlata con il conseguimento di un migliore livello di vita della comunità in generale e degli adulti di riferimento in particolare. Quindi il nuovo progetto di scuola per l'infanzia si propone di rendere la scuola un significativo luogo di apprendimento, socializzazione e animazione, con particolare riferimento alle esigenze dei microsistemi sociali e delle zone culturalmente meno avvantaggiate». *Orientamenti 1991*, cap. , par. 3: Il bambino soggetto di diritti.

³¹ F. Frabboni, F. Pinto Minerva, 2008, cit., p.173.

³² Ivi, p.174.

famiglia e nel territorio: movimento, comunicazione, esplorazione, ricerca, fantasia. Pensare quindi alla scuola del bambino come «luogo ove accogliere, proteggere, valorizzare e moltiplicare quell'enorme potenziale di creatività che, se trascurato, umiliato e mortificato, rischia di disperdersi e frantumarsi»³³;

- scuola dell'infanzia come risorsa: per eliminare squilibri e carenze di tipo socioculturale, per attivare reti di collaborazione fra diverse tipologie di istituzioni;
- scuola dell'infanzia come momento di progettualità formativa consapevole per «assicurare piena cittadinanza alle dimensioni di sviluppo dell'infanzia (la sfera motoria, affettiva, cognitiva, etico-sociale, valoriale)»³⁴ e per sostenere «sia le ragioni esistenziali del soggetto-che-apprende (i suoi bisogni relazionali e cognitivi, nonché i suoi sogni e le sue utopie), sia le ragioni culturali dei contenuti di conoscenza (i campi di esperienza educativa della seconda infanzia: psicomotori, comunicativi, logici, ambientali, espressivi)»³⁵.

Rispetto alle attività educative presenti nei precedenti programmi del 1969, gli Orientamenti del 1991 abbandonano il criterio della separazione delle attività (le “educazioni”), e si muovono nella direzione di una integrazione fra i diversi ambiti dell'esperienza del bambino. I traguardi di sviluppo (maturazione dell'identità, conquista dell'autonomia, sviluppo della competenza) si ritrovano nella

³³ Ivi, p 38. Leggiamo inoltre negli Orientamenti per la scuola dell'infanzia del 1991: «All'accrescimento quantitativo delle esperienze corrispondono, di contro, fenomeni di distorsione sul piano cognitivo e di impoverimento su quello motivazionale e immaginativo. L'affermazione della dignità del bambino è contrastata dal suo incontrollato coinvolgimento nelle logiche del consumismo e la condizione di diffuso benessere materiale di cui gode non è sempre accompagnata da un'equivalente soddisfazione delle esigenze interiori di sicurezza, di identità, di affermazione ed espansione dell'Io, di significato, di appartenenza e di autonomia. Permangono inoltre disomogeneità connesse ai dislivelli economici, sociali e culturali, ed emergono nuove forme di povertà, dovute soprattutto alla carenza di servizi e di spazi urbani di vivibilità e la insufficiente disponibilità di luoghi e di opportunità di crescita, di gioco e di creatività».

³⁴ Ivi, p.175.

³⁵ Ibidem

specificazione di sei *campi d'esperienza*³⁶ così definiti: «i diversi ambiti del fare e dell'agire del bambino e quindi i settori specifici e individuali di competenza nei quali il bambino conferisce significato alle sue molteplici attività, sviluppa il suo apprendimento, acquisendo anche le strumentazioni linguistiche e procedurali, e persegue i suoi traguardi formativi, nel concreto di un'esperienza che si svolge entro confini definiti e con il suo costante coinvolgimento. Ciascun campo d'esperienza presenta i suoi peculiari esiti educativi, percorsi metodologici e possibili indicatori di verifica e implica una pluralità di sollecitazioni e opportunità»³⁷. Sollecitazioni e opportunità che scaturiscono dalla peculiarità dello sviluppo infantile e si concretizzano nella dimensione dei sistemi simbolici propri della cultura di riferimento che «offrono al bambino gli strumenti e i supporti (modi di operare e di rappresentare, concetti, teorie) necessari per raggiungere sempre più elevati livelli di sviluppo mentale»³⁸.

Sono due gli elementi che vogliamo sottolineare all'interno di questa rilettura veloce dei punti salienti degli Orientamenti. Il primo è che il discorso su usi e funzioni del linguaggio non è semplicemente definito nel campo di esperienza ad esso specificamente dedicato (*I discorsi e le parole*), ma attraversa come un filo rosso tutto il testo, evidenziando di volta in volta le diverse funzioni della lingua (strumento di interazione personale, mezzo attraverso cui conosciamo il mondo e le cose, strumento di pensiero che ci permette di riflettere su noi stessi e la nostra esperienza). Il secondo riguarda il fatto che, in ogni campo d'esperienza, le fasi di costruzione della conoscenza da parte del bambino vengono descritte attraverso il raggiungimento di obiettivi specifici che però hanno in comune uno scopo ben definito, cioè quello della rielaborazione dell'esperienza. Gli Orientamenti sono ispirati in modo inequivoco ai seguenti principi: il bambino è portavoce di una propria esperienza del mondo; questa esperienza deve essere trasferita a un livello superiore, attraverso un processo di costruzione simbolico-sociale che non solo

³⁶ Negli *Orientamenti del 1991* i campi d'esperienza sono i seguenti: Il corpo e il movimento; I discorsi e le parole; Lo spazio, l'ordine, la misura; Le cose, il tempo e la natura; Messaggi, forme e media; Il sé e l'altro.

³⁷ *Orientamenti 1991*, cap. III, par. 2: I campi d'esperienza.

³⁸ *Orientamenti*, cit., cap. II, par. 3: Sistemi simbolico-culturali.

riorganizza concettualmente i domini di esperienza ma anche promuove lo sviluppo di funzioni cognitive. Per passare dai fatti (l'esperienza vissuta) alle rappresentazioni (il pensiero) il primo passo è quello di «imparare a parlare delle cose [...] Per un bambino che impara a uscire dal confuso e dall'inespresso groviglio delle cose che accadono per loro conto, che sembrano capitare senza ragione, a volte a sorpresa, senza un inizio o una fine ben precisa, il linguaggio dà la possibilità di aver presa sui fatti attraverso le parole; e rappresenta il più immediato strumento di formalizzazione»³⁹.

Le Indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, emanate nel settembre del 2007 dal Ministro della Pubblica Istruzione Fioroni⁴⁰, riprendono quasi tutti gli spunti degli Orientamenti apportando solo lievi modifiche: i campi d'esperienza da sei diventano cinque⁴¹; alle finalità e ai traguardi da raggiungere (autonomia, sviluppo competenza) si aggiunge lo *sviluppo del senso di cittadinanza*, inteso come capacità di scoprire gli altri e i loro bisogni e di gestire i contrasti attraverso regole condivise, attraverso il dialogo e il confronto, l'espressione del proprio pensiero e l'attenzione al punto di vista dell'altro; poiché è nell'infanzia che è possibile porre le fondamenta di *un abito democratico, eticamente orientato, aperto al futuro e rispettoso del rapporto uomo-natura*. Viene ribadita l'importanza dell'ambiente per la scuola dei bambini: contesto di relazione, di cura e apprendimento nel quale promuovere una *pedagogia attiva e delle relazioni e in cui ogni bambino si senta riconosciuto, sostenuto e valorizzato*; una scuola attenta alle storie personali dei soggetti e pronta all'ascolto e all'accoglienza per favorire *forme di conoscenza sempre più elaborate e consapevoli*; in cui, ancora, le relazioni con gli insegnanti e fra i bambini diventino un importante *fattore protettivo e di promozione allo sviluppo* e la partecipazione contribuisca a *stabilire e sviluppare legami di corresponsabilità*, incoraggiando *il dialogo e la cooperazione nella costruzione della*

³⁹ M. Arcà, 1992, *Come apprendono i bambini dai 3 ai 6 anni: l'insegnamento e la scuola*, in G. Rubagotti (a cura di), 1992, cit. pp 37-38.

⁴⁰ Fra gli Orientamenti del 1991 e le Indicazioni del 2007 sono state emanate nel 2003, ad opera del Ministro Moratti, le *Indicazioni Nazionali per i piani personalizzati*, un testo piuttosto discusso nel mondo della scuola, che prevedeva la produzione da parte degli insegnanti di documenti quali il Piano personalizzato delle attività educative e il Portfolio.

⁴¹ I cinque campi di esperienza sono nell'ordine: *Il sé e l'altro; Il corpo e il movimento; Linguaggi, creatività, espressione; I discorsi e le parole; La conoscenza del mondo*.

conoscenza. Infine, una scuola dal tempo disteso, senza *accelerazioni e rallentamenti indotti dagli adulti*, nel quale sia possibile *giocare, esplorare, dialogare, osservare, ascoltare, capire, crescere con sicurezza e nella tranquillità*.

Quale specificità allora per la scuola dell'infanzia? Questa scuola rappresenta un momento importante per lo sviluppo del bambino: attraverso modalità progettuali dinamiche e flessibili, ma non improvvisate, essa costruisce orizzonti di significato determinanti per i processi di sviluppo della seconda infanzia; è un luogo dove imparare a stare bene insieme in maniera collaborativa, senza la competizione tipica di livelli successivi; in cui costruzione dei saperi e centralità della relazione determinano legami inscindibili tra dimensione cognitiva ed emotiva: «il sapere sociale, in tutti i suoi molteplici aspetti, costituisce pertanto lo specifico 'apprendimento' della scuola dell'infanzia»⁴².

L'esperienza emiliana di Reggio Children⁴³, diffusa e conosciuta in tutto il mondo da studiosi del mondo infantile, rappresenta un modello fondamentale per tutti coloro che pensano che la qualità della vita del bambino sia collegata all'intera gestione del territorio, attraverso un sistema di rete che metta insieme servizi, scuola, famiglie e decisioni politiche. Ma, come abbiamo visto, la realtà italiana è rappresentata da una grande varietà di situazioni e non poche a rischio di esclusione sociale, specie nel Mezzogiorno⁴⁴. Inoltre, in questi ultimi anni, sembrano prevalere

⁴² E. Baumgartner, A.S. Bombi, 2005, *Bambini insieme. Intrecci e nodi delle relazioni tra pari in età prescolare*, Bari-Roma. Laterza, p. 12.

⁴³ Reggio Children è la società a capitale misto (pubblico-privato) cui il Comune di Reggio Emilia, assieme ad altri soggetti, ha scelto di dare vita nel 1994 per gestire gli scambi pedagogici e culturali già da tempo avviati fra le istituzioni per l'infanzia del Comune di Reggio Emilia e numerosi insegnanti, ricercatori e studiosi di tutto il mondo. Da un'idea di Loris Malaguzzi, e su sollecitazione di un comitato di cittadini, è così nata una nuova esperienza che, ispirando le proprie ragioni e finalità ai contenuti ed ai valori propri dell'esperienza educativa elaborata e praticata nei nidi e nelle scuole comunali reggiane, promuove la valorizzazione e diffusione del patrimonio di conoscenze in essi sviluppato. Si propone fra gli obiettivi principali quello di diffondere un'idea forte dell'infanzia, dei suoi diritti, delle sue potenzialità e risorse ancora così spesso misconosciuti ed elusi (dal sito di Reggio Children). Vedi anche C. Edwards, L. Gandini, G. Forman, 1995, *I cento linguaggi dei bambini*, cit.

⁴⁴ Secondo uno studio promosso nel 2008 dalla Commissione Europea Social protection committee ci sarebbero 19 milioni di bambini a rischio di povertà nei 27 paesi dell'Unione, di cui una quota cospicua residenti nel Mezzogiorno d'Italia. Il ruolo della scuola, a differenza di quanto accade negli altri paesi, non riesce a essere motore di contrasto del destino sociale dei minori più deboli e poveri. Cfr. la *Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia 2008-2009* prodotta dall'Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza.

direzioni di lavoro orientate da una parte verso l'eccessiva scolarizzazione⁴⁵ (la scuola dell'anticipo, del leggere e dello scrivere il più presto possibile), dall'altra verso la frammentazione e la moltiplicazione di progetti, esperienze e attività che tengono poco conto delle caratteristiche del bambino prescolare, e ancora meno incidono sullo sviluppo armonico e integrale della sua personalità.

I traguardi di sviluppo delineati nelle carte programmatiche della scuola dell'infanzia⁴⁶ - e cioè la maturazione dell'identità, la conquista dell'autonomia, lo sviluppo delle competenze e del senso di cittadinanza – necessitano di competenze forti da parte degli insegnanti che devono gestire e organizzare le modalità dello stare insieme. Se è vero, infatti, come la ricerca ha dimostrato in questi anni, che i bambini nella loro interazione reciproca dimostrano di sviluppare e consolidare competenze forti in merito alla socialità, allo sviluppo del linguaggio e della capacità di ragionamento, alla costruzione di relazioni determinanti per la crescita del Sé, è vero anche che certe cose non accadono “naturalmente” e l'intervento dell'adulto, nei contesti appositamente costruiti e formalizzati –come la scuola dell'infanzia- risulta determinante. Leggiamo nelle *Indicazioni* che potenzialità e disponibilità dei bambini «possono essere sviluppate o inibite, possono evolvere in modo armonioso o disarmonico, in ragione dell'impegno professionale degli insegnanti, della collaborazione con le famiglie, l'organizzazione e delle risorse disponibili per costruire contesti di apprendimento ricchi e significativi»⁴⁷. Se è in questo periodo dunque che si pongono le basi per lo sviluppo delle competenze simboliche, è importante capire quali strategie risultino più efficaci per progettare percorsi educativi capaci di sostenere e valorizzare lo sviluppo di intelligenze plurali e la formazione di menti creative e aperte, di teste ben fatte.

⁴⁵ Cfr. B. Bernasconi, U. Parolini, (a cura di), 2009, *Insegnare con i concetti alla scuola dell'infanzia*, Milano, Franco Angeli. Nella introduzione al volume si sottolinea il rischio di una *deriva scolasticista* per la scuola dell'infanzia: «L'affermazione di modelli didattici di matrice comportamentista –che per un certo periodo si sono affermati, anche con il contributo dell'amministrazione, come modelli dominanti se non esclusivi sotto il nome di *programmazione per obiettivi*- tocca anche la scuola dell'infanzia. Si tratta di un approccio all'insegnamento che comporta una centratura sulla valutazione e sui “prodotti” dell'insegnamento che può alienare la specificità educativa di questa scuola», p. 9.

⁴⁶ *Orientamenti 1991 e Indicazioni per il curricolo* per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione, Roma settembre 2007

⁴⁷ *Indicazioni per il curricolo*, cit.

CAPITOLO 2

Il contesto educante

2.1 Contesto e cognizione

La psicologia dello sviluppo si è mossa negli ultimi decenni lungo direzioni di ricerca che hanno contribuito a mettere in evidenza le competenze del bambino prescolare, analizzate e valorizzate in contesti di interazione educativa che lo sostengono fin dalla prima infanzia. Un bambino competente in «un contesto che non può essere definito solo da processi evolutivi intra-individuali, ma in cui l'intreccio tra sviluppo e apprendimento è guidato e sostenuto da processi inter-individuali»⁴⁸. La revisione delle posizioni piagetiane su l'esistenza di stadi di sviluppo ben definiti e sulla incapacità di padroneggiare operazioni concrete⁴⁹ da parte del bambino pre-operatorio ha messo in risalto come la possibilità del bambino di superare certe prove non sia dovuta a limitazioni concettuali insuperabili ma a fattori educativi e contestuali su cui è possibile intervenire. Il ruolo del contesto sociale in una prospettiva vygotskijana, la teoria delle intelligenze multiple di Gardner, l'attenzione per il reciproco adattamento fra individuo e ambiente nella prospettiva ecologica di Bronfenbrenner, la mediazione sociale di Bruner, sottolineano l'importanza della relazione tra sviluppo e apprendimento e il valore dell'ambiente o sistema sociale in cui il soggetto cresce e agisce.

La relazione tra sviluppo e apprendimento è dunque al centro di ampi dibattiti e direzioni di ricerca all'interno di un approccio contestualistico secondo cui la

⁴⁸ C. Pontecorvo (a cura di), 1989, *Un curriculum per la continuità educativa dai quattro agli otto anni*, La Nuova Italia, Firenze, p. 3

⁴⁹ M. Donaldson, 1978, *Children's Minds*, London, Fontana, trad. it., 1979, *Come ragionano I bambini*, Milano, Emme Edizioni; M. Siegal, 1999, *Conversazione e sviluppo cognitivo*, Milano, Raffaello Cortina. Entrambi gli autori sottolineano come le difficoltà nel ragionamento in bambini di età prescolare possano essere dovute al fatto che i bambini non comprendano il linguaggio specializzato dell'adulto. Nelle ricerche sperimentali le domande fatte dagli adulti sono interpretate dai bambini non in maniera da fornire risposte giuste quanto piuttosto di compiacere le aspettative dell'adulto. Si è visto inoltre che, relativamente a prove di tipo spaziale, le prestazioni dei bambini di 4-5 anni sono risultate più avanzate rispetto agli stadi individuati da Piaget qualora il materiale usato sia più familiare e più saliente o quando sono state variate le varietà di formulazione della richiesta in base ai contesti.

cognizione, la mente, tutta l'attività umana sono da concepire in stretto legame con il contesto sociale. La metafora della relazione fra contesti e individui come una tessitura di relazioni, una tela di ragno in cui le parti possono essere considerate in rapporto al tutto, ispirata ai contributi di Vygotskij, si è arricchita di riflessioni provenienti da diverse scienze, e ha messo in risalto come sia impossibile occuparsi di una parte della tela senza pensare alle condizioni di esistenza del tessuto: per descrivere qualsiasi parte di questa tela occorre considerare tutti i fili della trama. Questo approccio ha reso possibile lo studio dei contesti scolastici attraverso l'analisi delle modalità di interazione dei partecipanti alle attività: essi condividono scopi, discutono interessi e punti di vista, intessendo le esperienze personali attraverso processi di collaborazione, condivisione di significati, costruzione di intersoggettività. Obiettivi, strumenti, risorse, problemi rappresentano allora un tutt'uno con le modalità attraverso le quali mente e cognizione si costruiscono in un contesto. Nell'approccio contestualistico la costruzione della conoscenza sarebbe quindi un processo situato storicamente e socialmente, all'interno del quale i significati vengono continuamente negoziati e condivisi.

Modi nuovi di studiare i processi di conoscenza e apprendimento, provenienti da vari ambiti di ricerca che però condividono la comune prospettiva dell'analisi della realtà umana in direzione ecologica, hanno analizzato il ruolo delle interazioni all'interno di contesti istituzionali, indagando modalità e strategie di funzionamento dei vari contesti, delle figure che in essi operano e delle modalità di acquisizione e uso di conoscenze situate e contestualizzate. In questa ottica la nozione di contesto ha assunto una nuova centralità e può essere definito come «il quadro culturale entro cui ha luogo un particolare evento interattivo e che offre risorse per la sua realizzazione e interpretazione: precede l'interazione ma è trasformato e arricchito dalle azioni e dalle parole dei partecipanti»⁵⁰.

⁵⁰ Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C., 1995, *I contesti sociali dell'apprendimento*, Milano, LED, p. 19.

2.1 Partecipazione guidata

Considerare l'apprendimento come un processo che viene attivato grazie all'interazione in un contesto più o meno formalizzato mette in discussione la definizione classica di socializzazione come trasmissione di informazioni tramandate attraverso il patrimonio culturale alle generazioni più giovani che apprendono e si adattano a norme, capacità e competenze degli adulti. La nozione di socializzazione si arricchisce allora di altri significati e si caratterizza non più per il suo ruolo adattivo quanto per il suo essere «un processo interattivo a due vie tra la società e il nuovo membro, tra l'esperto e il novizio, in cui anche quest'ultimo svolge un ruolo attivo che spiega la possibilità dell'innovazione e del cambiamento»⁵¹ e diventa «co-costruzione del mondo sociale, in cui sono implicati esperti e novizi, adulti e bambini, in cui è possibile l'appropriazione critica del patrimonio culturale di una società»⁵².

La psicologia culturale attribuisce un ruolo fondamentale alle pratiche di alfabetizzazione e scolarizzazione a cui sono sottoposti i bambini di tutte le culture, attraverso modalità e strategie tipiche di ogni cultura che rivelano diverse aspettative rispetto ai risultati dei processi di crescita dei bambini. Quali sono le costanti della natura culturale dello sviluppo? Secondo la Rogoff lo sviluppo cognitivo avviene attraverso forme di apprendistato che sottolineano il ruolo attivo dei bambini nell'assumere valori e conoscenze della cultura di appartenenza: attraverso la partecipazione guidata alle attività sociali insieme ad altri compagni, il bambino impara a utilizzare gli strumenti della cultura e proprio da questo processo di pensiero condiviso trae sostegno e guida per il suo sviluppo.

I processi collaborativi che sono alla base della partecipazione guidata aiutano il bambino a costruire conoscenze condivise con i compagni e il caregiver. Sono questi gli elementi fondamentali da tenere in considerazione: ruolo attivo del bambino; presenza di routine che contribuiscano a creare elementi di ordine e stabilità; comunicazione esplicita ed implicita; costruzione di connessioni tra nuove conoscenze e abilità e quelle già possedute; trasferimento graduale di responsabilità

⁵¹ Ivi, p.23.

⁵² Ibidem

dall'adulto all'apprendista. Entra qui in gioco la peculiare predisposizione umana di intrecciare relazione con gli altri condividendo parole, gesti, significati, situazioni: non c'è comunicazione senza intersoggettività, senza, cioè, «il riconoscimento e, al tempo stesso, il controllo di intenzioni cooperative e di modelli di consapevolezza condivisi»⁵³. Alla base della comunicazione e del processo di partecipazione guidata sta quindi l'intersoggettività: dalla condivisione di stati emotivi nella prima infanzia fino alla possibilità d'uso del linguaggio formale.

La maturazione di determinate capacità del bambino (attenzione, azione, intenzionalità) espande notevolmente la possibilità di condividere esperienze, implica l'interscambio tra i diversi livelli, cognitivo, sociale, emotivo, e interessa la zona di sviluppo prossimale, intesa come regione dinamica all'interno della quale il bambino può partecipare ad attività che stanno al di sopra delle sue capacità, ma a cui riesce ad accedere grazie all'aiuto dei membri più esperti della cultura. Il bambino interagisce inizialmente nel contesto domestico per poi riuscire a stabilire relazioni in contesti sempre più ampi, mettendo in gioco abilità di comunicazione e interazione complesse via via che aumentano le sue capacità di coinvolgimento e partecipazione.

I processi della partecipazione guidata sono il *bridging* (la costruzione di connessioni tra la conoscenza e le abilità attuali del bambino e nuove conoscenze e abilità) e il *problem solving* condiviso (evento in cui i bambini possono partecipare a processi di pensiero collaborativi).

Costruire ponti tra le conoscenze familiari al bambino e quelle indispensabili ad affrontare nuovi problemi mette in causa l'abilità dell'adulto di creare connessioni utili per collegare le nuove informazioni alle vecchie: «I caregiver costruiscono ponti che aiutano i bambini a comprendere come agire in situazioni nuove fornendo loro aiuti emotivi sulla natura delle situazioni stesse, modelli non verbali di comportamento, interpretazioni verbali e non verbali di comportamenti ed eventi, ed etichette verbali per classificare oggetti e avvenimenti»⁵⁴. Nello stesso tempo i

⁵³Trevarthen C., 1980, *Instincts for human understanding and for cultural corporation: Their development in infancy*, in Von Cranach M., Foppa K., Lepenies W., Ploog D., (eds.), 1980, *Human Ethology: Claims and Limits of a New Discipline*, Cambridge University Press, Cambridge, p. 530.

⁵⁴ Rogoff B., 1990, *Apprenticeship in Thinking. Cognitive Development in Social Context*, Oxford University Press, Inc., USA; trad. it., 2006, *Imparando a pensare. L'apprendimento guidato nei contesti culturali*, Milano, Raffaello Cortina, p. 75.

bambini si adoperano per acquisire informazioni relative «alla natura delle situazioni, alle interpretazioni degli adulti e ai metodi appropriati per gestirle. La comunicazione quotidiana tra caregiver e bambini unisce visioni diverse di una stessa situazione, costruendo un legame che parte dal punto di vista del bambino e incorpora variazioni scaturite dalla prospettiva di ciascuno dei partecipanti»⁵⁵.

Questo accade sia attraverso la comunicazione emotiva e non verbale (lo sguardo, l'espressione, l'umore), sia grazie all'uso del linguaggio che migliora e amplia la possibilità di comprensione reciproca. Nello sviluppo dell'interazione attraverso le parole l'adulto adegua il suo discorso al livello di conoscenza del bambino. Nelson⁵⁶ e Snow⁵⁷ sottolineano il ruolo della *contingenza semantica* nei discorsi dell'adulto, cioè la capacità di continuare un argomento attraverso la ripresa dei contenuti espressi dal bambino (espansioni), l'aggiunta di nuove informazioni (estensioni semantiche), la richiesta di chiarimenti al bambino (domande esplicative), le risposte alle domande.

Sviluppo concettuale, abilità di esplorazione e di costruzione degli oggetti, attività di pianificazione e di memoria, sono ambiti nei quali i processi di collaborazione e guida risultano essere fondamentali. Rogoff evidenzia, ad esempio, come le madri, durante la lettura di libri illustrati, stimolino i figli a produrre risposte esatte alle domande proposte per ricordare il contenuto del libro e mette in risalto il fatto che «non è la presenza di un partner l'elemento fondamentale, bensì la *natura dell'interazione* tra i partner. I fattori decisivi sembrano essere le abilità del partner del bambino nel compito e la possibilità di effettuare un *problem solving* congiunto»⁵⁸. La qualità dell'interazione fra i partner, nella misura in cui produce discussioni e processi di pensiero condiviso, risulta dunque rilevante per lo sviluppo cognitivo del bambino.

Ma ci sono altri due fattori rilevanti nei processi di partecipazione guidata: l'organizzazione e la strutturazione degli ambienti nei quali avviene l'interazione e i

⁵⁵ Ibidem

⁵⁶ Nelson K. E., 1977, *Facilitating children's syntax acquisition* in "Developmental Psychology", 13, pp. 101– 107.

⁵⁷ Snow C., Ferguson C., (eds.), 1977, *Talking to Children*, Cambridge University Press, Cambridge.

⁵⁸ Rogoff B., 1990. cit., p. 187.

processi di trasferimento delle responsabilità man mano che i bambini acquisiscono e sviluppano competenze.

La scelta di modalità organizzative dello spazio, la selezione di attività e materiali, costituisce «un livello sovraordinato di partecipazione guidata: le interazioni affettive tra i bambini, i loro caregiver e i pari vanno contestualizzate nei limiti delle attività e dei partner disponibili»⁵⁹. La maniera in cui ogni cultura organizza e conduce la vita dei bambini, la gestione esplicita di ambienti, attività, relazioni, i modelli impliciti forniti dai comportamenti degli adulti osservati e interiorizzati dai più piccoli, determinano dunque conseguenze importanti sullo sviluppo di abitudini e modi dell'interazione.

Il sostegno degli adulti all'apprendimento riveste l'importante funzione di focalizzare l'attenzione verso scopi per la risoluzione di problemi e di frazionare il compito in sotto-obiettivi che rendono le difficoltà più accessibili alla competenza dei bambini. Il processo di *scaffolding*, di cui ci parla Bruner negli studi sull'acquisizione del linguaggio, comprende numerose azioni, messe in atto dall'adulto di riferimento per sostenere il bambino: attirare l'attenzione sul compito, semplificare le procedure, sostenere l'attenzione e la motivazione, controllare la frustrazione, fornire esemplificazioni.

Mentre i genitori tendono ad aiutare il bambino in maniera automatica anche quando sarebbe meglio lasciare il tempo perché egli possa ricercare da solo le soluzioni, in un contesto formalizzato come quello della scuola è rilevante determinare in che modo stimolare processi di problem solving valutando livelli di competenza e graduando interventi e stimoli. Nei processi di partecipazione guidata a scuola i bambini «sono coinvolti con diversi compagni e caregiver in reti di relazioni organizzate e flessibili che si concentrano su attività culturali condivise, non solo sui bisogni di individui solitari. Questa varietà di relazioni sociali fornisce ai bambini numerose opportunità di assumere diversi ruoli importanti per lo sviluppo e di ridimensionare le difficoltà dovute alla presenza di specifici partner sociali»⁶⁰. In queste situazioni i bambini, opportunamente guidati, riescono ad accrescere il livello

⁵⁹ Ivi, p. 100

⁶⁰ Ivi, p. 112

di partecipazione e ad assumere responsabilità sempre più grandi. E' compito dell'adulto monitorare e valutare i bisogni di assistenza o indipendenza e ristrutturare le difficoltà quando crescono abilità e conoscenze.

Rogoff attribuisce un ruolo decisivo alla definizione di *obiettivi locali della conoscenza*, e cioè le variazioni culturali e individuali presenti nei processi di partecipazione guidata che definiscono, a secondo della cultura di riferimento, le diverse modalità di strutturazione della comunicazione con i bambini. Quando vogliamo attivare processi di partecipazione guidata in contesti scolastici dobbiamo osservare e riflettere sul modo in cui fino allora i bambini sono cresciuti e quali modalità interattive sono tipiche delle loro famiglie, quali vincoli e obiettivi sono presenti nelle situazioni, e quali processi mettere in azione partendo da questi. Se vogliamo provare ad agire nella zona di sviluppo prossimale, attraverso la messa in atto di processi di cooperazione che aiutino lo sviluppo cognitivo ed emotivo, è necessario scegliere come punto di partenza contenuti, stili, percorsi e conoscenze del bambino. Comprensione, familiarità, ascolto, cooperazione e tranquillità nelle relazioni sociali, sono necessari per attivare processi di partecipazione guidata.

2.2 Cultura dei pari e riproduzione interpretativa

Attraverso metodologie di osservazione partecipata tipiche degli studi etnografici⁶¹, William Corsaro, sociologo e studioso del mondo infantile, ha a lungo analizzato i comportamenti dei bambini in età prescolare delle scuole dell'infanzia italiane e statunitensi. Le sue ricerche ribaltano le tradizionali teorie della psicologia dello sviluppo e dalla sociologia, che studiano i processi attraverso i quali i bambini diventano adulti e tendono a considerare l'infanzia in termini di progressione lineare di stadi evolutivi. Esaminando le interazioni dei bambini in contesti come la scuola, Corsaro scopre un universo di complesse relazioni e delinea gli aspetti distintivi di un mondo infantile in cui i bambini sono abili costruttori sociali.

L'orientamento teorico di Corsaro, fondato sulla nozione di *riproduzione interpretativa*, esplicita l'importanza della produzione e della partecipazione

⁶¹ Cfr. A Duranti, 2007, *Etnopragmatica. La forza nel parlare*, Roma, Carocci.

collettiva dei bambini alla cultura, e il legame tra natura delle relazioni fra i pari e le pratiche della cultura all'interno della quali le relazioni si collocano.

Il termine *riproduzione* sottolinea come i bambini non solo interiorizzano modelli sociali e culturali, ma partecipano attivamente alla loro produzione e cambiamento. L'aggettivo “*interpretativa*” mette invece in risalto gli aspetti innovativi, collaborativi e creativi della partecipazione sociale. I bambini, infatti, contribuiscono «a creare le peculiari culture dei pari delle quali sono parte captando le informazioni del mondo degli adulti e appropriandosene per rispondere alle problematiche della loro comunità»⁶². Nella partecipazione al mondo sociale, essi «risentono dei vincoli presenti nella struttura sociale corrente e nei sistemi di riproduzione sociale»⁶³.

Componenti fondamentali della nozione di riproduzione interpretativa sono da una parte il linguaggio e le routine culturali, dall'altra la partecipazione attiva dei bambini alla loro cultura. La partecipazione a routine culturali comincia molto presto, anche prima dell'acquisizione del linguaggio, e conferisce al bambino, per il carattere scontato e ripetitivo della situazione, «la sicurezza e la percezione condivisa di appartenere ad un gruppo sociale. [...] Le routine fungono così da ancoraggi che consentono agli attori sociali di far fronte alle ambiguità, all'inatteso e al problematico mantenendo nel contempo una certa sicurezza entro i confini conosciuti della vita quotidiana»⁶⁴.

Sostituendo la nozione classica di socializzazione a quella di riproduzione interpretativa diventa possibile osservare e studiare le culture dei bambini, analizzare quale contributo essi possano dare alla riproduzione e al cambiamento sociale, e

⁶² W. A. Corsaro, 1997, *The sociology of Childhood*, Thousand Oaks, Ca, Pine Forge Press; trad. it. 2003, *Le culture dei bambini*, Bologna, Il Mulino, p. 44.

⁶³ Ibidem.

⁶⁴ W. A. Corsaro, cit., p. 45. Nelle ricerche condotte da Gilly e Roux sul ruolo degli schemi pragmatici di ragionamento nelle pratiche sociali, le routine sociali designano «una sequenza frequente e organizzata di azioni e/o di interazioni, tesa alla risoluzione di un problema sociale più o meno complesso. Le routine sociali sono quindi finalizzate. Esse sono costituite da successioni di azioni e/o di interazioni, che obbediscono a un certo rituale, accompagnate o meno da verbalizzazioni, che hanno luogo in un ambiente determinato». In M. Gilly, J.P. Roux, 1993, *Routine sociali, schemi pragmatici e schemi*, in O. Liverta Sempio, A. Marchetti (a cura di), 1995, *Il pensiero dell'altro*, Milano, Raffaello Cortina, p. 242.

come sia importante attribuire un ruolo alle intenzioni e ai discorsi dei più piccoli attraverso prassi comunicative che privilegiano ascolto e interazione.

Ci sono tre tipi di azione che dobbiamo tenere in considerazione in questo processo, che non hanno una sequenza temporale precisa ma si intrecciano e influenzano reciprocamente. La prima riguarda l'appropriazione creativa, da parte dei bambini, di informazioni e conoscenze provenienti dal mondo degli adulti; nella seconda i bambini producono e partecipano ad una serie di culture dei pari⁶⁵ in cui trasferiscono le informazioni provenienti dal mondo adulto contribuendo così – ed è questa la terza azione - alla produzione e all'estensione della cultura. Un esempio di riproduzione creativa mediata fra grandi e piccoli è quello degli *adattamenti secondari*⁶⁶ alle regole degli insegnanti nei bambini in età prescolare, che costituiscono *risposte collettive innovative* al mondo degli adulti. In questo caso, agendo con comportamenti trasgressivi rispetto alle regole stabilite, i bambini condividono condotte che servono ad affermare i valori del gruppo dei pari da una parte, e a rendere più chiara la regola stabilita dall'adulto dall'altra. In tali circostanze può accadere che gli insegnanti reagiscano con una certa flessibilità alla trasgressione proprio per le caratteristiche di creatività di questi comportamenti.

Le prime culture dei pari vengono costituite all'interno del nucleo familiare. Le famiglie hanno un ruolo chiave nel creare routine culturali la cui struttura è mediata dall'adulto. Così, quando arrivano a scuola, i bambini sono già «orientati verso *direzioni specifiche*, sono predisposti ad interagire sulla base di *orientamenti interpersonali ed emotivi specifici*, e possono contare su differenti *risorse culturali* che derivano sempre dalle esperienze precoci in famiglia»⁶⁷. Nel nuovo ambiente scolastico essi impareranno a condividere spazi, materiali, giochi, relazioni, amicizie;

⁶⁵ W. Corsaro definisce le culture dei pari come «un insieme stabile di attività e di routine, di artefatti, di valori e di interessi prodotto e condiviso dai bambini nelle interazioni reciproche». In W.A. Corsaro, cit., p. 142.

⁶⁶ Per Goffman i *secondary adjustment* sono gli «adattamenti abituali, per mezzo dei quali un membro di un'organizzazione usa mezzi e ottiene fini non autorizzati, oppure usa ed ottiene entrambi, sfuggendo a ciò che l'organizzazione presume dovrebbe fare ed ottenere, quindi a ciò che dovrebbe essere. Gli adattamenti secondari rappresentano il modo in cui l'individuo riesce ad evitare il ruolo e il sé che l'istituzione gli assegna naturalmente». Goffman E., 1961, *Asylums. Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*, Garden City, NJ, Doubleday; trad. it., 1986, *Asylums. Le istituzioni totali: la condizione sociale dei malati di mente ed altri internati*, Torino, Einaudi, p. 212.

⁶⁷ Corsaro, 143

da una parte amplieranno e trasformeranno la cultura delle famiglie di provenienza, dall'altra parteciperanno ad altre routine insieme ai compagni e alle figure di riferimento adulte.

Acquisire controllo sulla propria e vita e condividere questo controllo con i compagni sono due concetti essenziali nelle prime produzioni di culture dei pari. Condivisione di giochi, rituali, amicizie, salvaguardia dello spazio interattivo, e cioè la tendenza dei bambini a proteggere le loro attività dall'intrusione di terzi⁶⁸, rappresentano le modalità attraverso le quali i bambini costruiscono lo stare insieme. Anche i conflitti e le dispute verbali fanno parte delle relazioni sociali e amicali⁶⁹ e svolgono un ruolo rilevante per l'esercizio di pratiche discorsive che determinano l'assunzione di posizioni diverse e cambiamento del punto di vista, nonché la capacità di pianificazione e riflessione⁷⁰.

2.3 Creare contesti per pensare e dialogare

«L'assunto comune è che la riflessione generi il dialogo, mentre in realtà è il dialogo a produrre la riflessione. Spesso quando le persone sono implicate in una dimensione dialogica sono stimolate a riflettere, a concentrarsi, a considerare alternative possibili, ad ascoltare accuratamente, a prestare attenzione alle definizioni e ai significati, a riconoscere opinioni inizialmente trascurate, e in generale a

⁶⁸C. Garvey descrive alcune delle modalità attraverso le quali i bambini chiedono di entrare a far parte di gruppi di gioco già costituiti. Essi sono in grado di capire quali strategie evitare se non si vuole essere esclusi: non bisogna chiedere informazioni dirette, non bisogna criticare procedure già in atto nell'attività in corso. Per dimostrare di poter inserirsi nel gruppo di gioco è importante osservare con discrezione, cercare di capire le regole e intervenire con varianti che nello stesso tempo rispettino i processi di interazione in corso. Cfr. Garvey C., 1984, *Children's Talk*, Cambridge, MA, Harvard University Press; trad. it., 1985, *I discorsi dei bambini*, Roma, Armando.

⁶⁹ Cfr. A.S. Bombi, 2005, *Amicizie?*, in E. Baumgartner, A.S. Bombi, *Bambini insieme. Nodi e intrecci delle relazioni tra pari in età prescolare*, Bari-Roma, Laterza, pp. 49-68.

⁷⁰Goodwin sottolinea che conflitti, discussioni, burle, assumono la funzione di avviare processi di cooperazione e insieme di competizione nelle attività dei bambini. In particolare le dispute contribuiscono a costruire identità sociale e a mantenere rapporti amicali. In queste interazioni è interessante notare l'uso di complesse strutture linguistiche che contribuiscono a dare una successione coerente agli eventi, sviluppare la propria identità, costruire un ordine sociale. Cfr. Goodwin M., 1990, *He-Said- She-Said: Talk as Social Among Black Children*, Bloomington, Indiana University Press. Anche Damon sottolinea come l'interazione fra i pari sia spesso un potenziale inutilizzato nei contesti educativi. Cfr. W. Damon, 1984, *Peer Education: The Untapped Potential*, in "Journal of Applied Developmental Psychology", n. 8, pp. 331-343.

realizzare un gran numero di attività mentali che non avrebbero intrapreso, se non ci fosse mai stato dialogo»⁷¹.

I processi dialogici attivati in classe dagli insegnanti sono stati oggetto di studio approfondito nell'ambito delle ricerche sulla costruzione di conoscenza a scuola e sull'apprendimento mediato dall'interazione sociale. Si è visto quali possono essere le strategie più adeguate quando si vuole sostenere la comunicazione tra allievi e insegnanti e in che modo contribuire alla realizzazione di «uno spazio relazionale che permette di pensare»⁷².

Il gruppo di ricerca del Dipartimento dei processi di sviluppo e socializzazione dell'Università La Sapienza di Roma ha condotto, dagli anni ottanta in poi⁷³, numerosi studi di tipo esplorativo e sperimentale con l'obiettivo di analizzare gli effetti di specifici cambiamenti introdotti nella situazione educativa per favorire la comunicazione verbale tra bambini e tra insegnanti e bambini. Si è cercato tra l'altro, attraverso queste indagini, di capire in che modo sia possibile accrescere la consapevolezza degli insegnanti rispetto a quello che accade durante le interazioni discorsive in classe.

⁷¹ M. Lipman, A.M. Sharp, F.S. Oscanyan, 1980, *Philosophy in the Classroom*, Philadelphia, Temple University Press, p. 22.

⁷² A.N. Perret-Clermont, *Costruire lo spazio del pensiero a scuola* in Pontecorvo C. (a cura di), 2005, *Discorso e apprendimento*, Roma, Carocci, p. 22. L'autrice indica quattro livelli di analisi essenziali per la descrizione dello spazio del pensiero in cui hanno luogo o possono essere ostacolati i processi cognitivi: l'*individuo* con le proprie caratteristiche cognitive ed emotive, considerate nella loro possibilità di modifica ed evoluzione; le *relazioni interpersonali* che consentono il pensiero e l'apprendimento; le *appartenenze sociali*, e cioè le culture dei pari, i gruppi di appartenenza; i *sistemi simbolici*, le *rappresentazioni* e i *valori*, definiti come *costruzioni semiotiche in evoluzione*.

⁷³ Mi riferisco in particolare al lavoro di sperimentazione, coordinato da Clotilde Pontecorvo, iniziato nel 1982 e concluso nel 1987, che ha avuto come oggetto la costruzione di un curriculum di continuità educativa per la fascia d'età 4/8 anni. La ricerca si è svolta in due sedi diverse, Roma e Firenze, e ha coinvolto bambini, insegnanti, ricercatori. Oltre al lavoro in classe, gli insegnanti hanno partecipato a stage residenziali e a riunioni di riflessione e coordinamento dell'attività svolta. Ipotesi generale della ricerca-sperimentazione è stata quella di verificare il valore della continuità organizzativa e curricolare tra la scuola dell'infanzia e la scuola primaria, per la crescita cognitiva e socio-emotiva del bambino e in un contesto sociale stimolante e gratificante. Il progetto si è posto inoltre i seguenti obiettivi: attribuire ampia rilevanza all'interazione tra pari per favorire la costruzione sociale della conoscenza; modificare la qualità degli interventi verbali degli insegnanti, ridurre la quantità; lasciare maggiore spazio e autonomia all'espressione verbale dei bambini. Cfr: Pontecorvo C., 1989, (a cura di), *Un curriculum per la continuità educativa dai quattro agli otto anni*, Firenze, La Nuova Italia; Pontecorvo C., Tassinari G., Camaioni L., 1990, (a cura di), *Continuità educativa dai quattro agli otto anni*, Firenze, La Nuova Italia.

Fin dagli anni settanta gli studi sulla interazione verbale a scuola hanno occupato un posto rilevante in più settori di studio e possono essere sintetizzati in due direzioni di ricerca: da una parte, in ambito psicopedagogico, tutte quelle ricerche definite di «processo-prodotto», rivolte ad analizzare quali comportamenti degli insegnanti risultano essere più efficaci per il rendimento degli allievi (il modello di Flanders, successivamente sviluppato da Amidon e Hunter); dall'altra i contributi della sociolinguistica e dell'etnografia della comunicazione che hanno dimostrato come a scuola si affermino regole convenzionali di interazione verbale che sono tipiche del contesto scolastico.

Si è visto come nella situazione specifica della classe possano essere messi in gioco diversi modelli comunicativi, ma quello più tradizionale e diffuso tra insegnanti e allievi risulta formato da tre turni conversazionali. Il modello, definito I-R-E (Initiation-Reply-Evaluation)⁷⁴, è costituito dalla domanda dell'insegnante, dalla risposta dell'allievo, dalla valutazione o dal commento dell'insegnante. Le interazioni in classe organizzate secondo questo schema producono solitamente il fenomeno della *riduzione della risposta* da parte degli alunni che, per paura di sbagliare, limitano al massimo le parole possibili.

Dati raccolti da recenti ricerche⁷⁵ attestano la scarsissima percentuale di scambi durante la lezione e confermano che il 70% di questi è occupato dal discorso dell'insegnante. Carugati e Selleri⁷⁶ sostengono che la diffusione di questo modello, dalla scuola dell'infanzia all'università, determina comportamenti comunicativi ricorrenti poco inclini a lasciare posto a modalità espressive personali degli studenti, bambini o ragazzi che siano: costante interventismo da parte dell'insegnante e poco spazio a tempi e modi di elaborazione degli alunni, all'espressività individuale;

⁷⁴ Sinclair e Coulthard hanno identificato nel discorso scolastico uno schema ripetitivo I-R-F (Inizio dell'insegnante, Risposta dell'allievo, Follow up dell'insegnante). Alcuni ricercatori statunitensi hanno successivamente proposto una schema simile definito I-R-E. Mehan ha condotto numerosi studi che attestano come questi modelli comunicativi siano precocemente interiorizzati dai bambini. Cfr. Sinclair J.M., Coulthard R.M., 1975, *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*, London, Oxford University Press; C.B. Cazden, 1988, *Classroom discourse. The language of teaching and learning*, Portsmouth, Heinemann; M. Mehan, 1979, *Learning Lesson*, Cambridge, Harvard University Press; L. Lumbelli. 1982, *Psicologia dell'educazione. Comunicare a scuola*, Bologna, Il Mulino.

⁷⁵ Cfr. Campione V., Tagliagambe S., 2008, *Saper fare la scuola: il triangolo che non c'è*, Torino Einaudi.

⁷⁶ Carugati F., Selleri P., 1996, *Psicologia sociale dell'educazione*, Bologna, Il Mulino.

prevalenza di ordini, richieste, interrogazioni rispetto all'uso del linguaggio come scambio di conoscenze ed emozioni; formazione di una specie di gergo, l'*italiano scolastico*, che fa nascere nel bambino la paura di sbagliare e che può diventare un ostacolo per l'apprendimento, specie per quei bambini che sono lontani dal modello linguistico dell'insegnante⁷⁷.

Le ricerche coordinate dalla Pontecorvo e dal suo gruppo di lavoro hanno analizzato la *discussione* in classe come evento comunicativo non direttivo, rispettoso dei tempi e delle esigenze di tutti i partecipanti alla relazione, in grado di sostenere la possibilità d'uso del linguaggio come strumento di conoscenza e riflessione sulla realtà. La discussione sarebbe caratterizzata dalle seguenti condizioni: condivisione di un'attività aperta, strutturata in modo tale da permettere una negoziazione di significati per essere portata a termine; rielaborazione dell'esperienza attraverso il confronto tra visioni e interpretazioni differenti; discorso collettivo che stimola i bambini a produrre argomentazioni, ad esplicitare significati. La discussione così intesa richiede dunque «la *modifica* delle usuali regole di partecipazione al discorso scolastico. Il leader-insegnante non controlla i turni del discorso decidendo chi deve parlare né utilizza l'ordine della richiesta di parola; cerca di limitare i suoi interventi; favorisce il confronto tra posizioni diverse ed eventualmente il conflitto, mettendo in evidenza le discrepanze; rispecchia l'intervento dell'allievo per favorire la continuazione della comunicazione; focalizza, se necessario, il tema centrale della discussione riportando all'argomento gli interventi degli allievi»⁷⁸.

Ma risultano modificate anche le convinzioni dell'insegnante e le sue aspettative rispetto al processo di apprendimento, che diventa così altro da un percorso lineare di trasmissione e si trasforma in elaborazione e riorganizzazione delle esperienze attraverso il discorso in classe. Il discorso si costituisce dunque come momento centrale del processo educativo, dialogo contestualizzato tra

⁷⁷ Cfr. Simone, 1988, *Maistock. Il linguaggio spiegato da una bambina*, Firenze, La Nuova Italia; Dallari M., 2009, *In una notte di luna vuota. Educare pensieri metaforici, laterali, impertinenti*, Trento, Erickson.

⁷⁸ Orsolini M., Pontecorvo C., Amoni M., *Discutere a scuola: interazione sociale e attività cognitiva*, in "Giornale italiano di psicologia", 1989, vol. XVI, n. 3, p. 481.

insegnanti e bambini che investe tutta la vita quotidiana della classe e riguarda la condivisione di linguaggio e di comportamenti. Qui il ruolo dell'adulto diventa fondamentale: per costruire ragionamenti collettivi è necessario mantenere alta la qualità dell'interazione, formare abitudini di ascolto e di intervento legate agli aspetti cognitivi delle questioni trattate e alla componente emotiva dello stare bene insieme⁷⁹.

Gli studi che, nell'ambito di un approccio sociolinguistico, analizzano la condivisione del significato nei contesti formali dell'istruzione scolastica fanno riferimento alle ricerche condotte all'interno di una teoria pragmatica del linguaggio e alle regole generali che caratterizzano qualsiasi conversazione. Il principio di cooperazione di Grice⁸⁰ esplicita alcune massime che rendono possibile la comunicazione: informatività, pertinenza, chiarezza. Nell'interazione comunicativa in classe Wells definisce il concetto di «responsività semanticamente contingente» per specificare l'importanza del collegamento fra linguaggio e concetti semanticamente significati per il bambino, in un contesto e in attività ben definite. Infine, il contesto è composto da vari livelli tra loro intrecciati che Cole definisce «inclusivi», caratterizzati da attese e comportamenti. Costruire ragionamenti collettivi significa poter fare uso di una grande varietà di forme conversazionali che «mostrano una forte condivisione dell'oggetto del discorso da parte degli interlocutori e che mostrano come il contesto sociale induca una facilitazione del pensiero sul piano socio-emotivo, in funzione della reciproca familiarità all'interno del gruppo e della non difensività dei suoi componenti. Ciascuno può “utilizzare” ciò che dice l'altro e si suddivide la fatica o il carico emotivo del pensare attraverso una condivisione del pensiero»⁸¹.

⁷⁹ A.M. Aiello, *Il ruolo dell'adulto nel ragionamento collettivo di bambini*, in C. Pontecorvo (a cura di), 1993, *La condivisione della conoscenza*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 380-393; C. Pontecorvo, 2004, *Discutere, argomentare e pensare a scuola. L'adulto come regolatore dell'apprendimento*, in C. Pontecorvo, A.M. Aiello, (a cura di), 2004, *Discutendo si impara. Interazioni sociali e conoscenza a scuola*, Roma, Carocci, pp. 73-97.

⁸⁰ H.P. Grice, *Logica e conversazione*, in M. Sbisà, (a cura di), 1978, *Gli atti linguistici*, Milano, Feltrinelli.

⁸¹ C. Pontecorvo, 2004, *Discutere, argomentare, pensare a scuola. L'adulto come regolatore dell'apprendimento*, cit., p. 82.

Il pensare si distingue allora, già dalle prime esperienze dei bambini con gli adulti e con i pari, per la sua caratteristica di processo attraverso il quale argomentare, prendere posizione, modificare il punto di vista, *ri-definire* la situazione⁸², sviluppare capacità metalinguistiche e metacognitive, far funzionare la mente.

2.4 Il ruolo dell'insegnante

L'analisi del comportamento comunicativo degli insegnanti e gli studi sull'efficacia della comunicazione nei contesti formali hanno evidenziato la necessità di delineare con maggiore chiarezza quali siano le condizioni di una buona comunicazione a scuola anche con bambini molto piccoli. Non basta cioè possedere i contenuti concettuali della disciplina per essere dei buoni comunicatori. Occorre individuare «alcuni dispositivi fondamentali per spiegare le dinamiche che caratterizzano la comprensione e la comunicazione interpersonale in una prospettiva formativa: l'*ascolto*, il *dialogo*, il *sostegno*, l'*empatia*. Si tratta di quattro momenti decisivi/paradigmatici per considerare l'altro nella relazione, soprattutto educativa»⁸³. Occorre anche diventare più consapevoli delle strategie messi in atto nelle interazioni discorsive dei processi di insegnamento e apprendimento.

L'adulto deve dunque assumersi la responsabilità da un lato di costruire contesti educativi che siano accoglienti e in grado di sostenere le difficoltà che man mano si presentano; dall'altro di lavorare per la creazione di uno spazio di pensiero condiviso in cui incontrare i diversi stili cognitivi dei bambini e dei ragazzi.

Abbiamo visto come siano importanti le attività e i momenti di interazione fra i pari e quali contributi questi forniscono alla costruzione dell'identità personale e alla conoscenza del pensiero dell'altro. Perché questo accada è necessario che l'adulto

⁸² Cfr. J.V. Wertsch, 1985, *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives*, Cambridge, Cambridge University Press; J. Dewey, 1933, *How We Think*, Boston, Heath, trad. it, *Come pensiamo*, Firenze, La Nuova Italia, 1961.

⁸³ A. Mariani, *Media, comunicazione e formazione* in F. Cambi, L. Toschi, 2006, *La comunicazione formativa. Strutture, percorsi, frontiere*, Milano, Apogeo, p. 167.

organizzi e regoli le condizioni dello stare insieme dei bambini a partire da un'osservazione costante dei loro comportamenti individuali e di gruppo. Ciò significa che non sono utili gli interventi autoritari che tendono a limitare lo spazio di azione e di interazione dei bambini, né quelli che tendono a lasciar correre finché non nasce una situazione problematica (una lite, l'esclusione dei bambini più piccoli o più timidi o più aggressivi, la separazione costante fra bambini e bambine). Serve invece riflettere sulle forme possibili dello stare insieme e del socializzare, forme che assumono caratteristiche differenti per ogni gruppo che costruisce la relazione. I bambini hanno la tendenza a costruirsi *nicchie ecologiche*, cioè quegli spazi condivisi che possono costituire condizioni di vantaggio/svantaggio nel corso del processo di adattamento. Funzione dell'adulto «laddove si proponga di intervenire sullo sviluppo sociale pensandolo come “sviluppo” e non come percorso già canalizzato, è quella di predisporre, senza naturalmente prescriverle, delle occasioni di socializzazione, delle opportunità attentamente pianificate in funzione delle caratteristiche del gruppo di bambini e dei problemi specifici che ciascun gruppo può proporre. [...] Vi è un curriculum della socialità che deve essere esplorato ed esaurito al termine della scuola dell'infanzia»⁸⁴.

⁸⁴ E. Baumgartner, A.S. Bombi, 2005, *Bambini insieme. Intrecci e nodi delle relazioni tra pari in età prescolare*, Roma-Bari, Editori, Laterza, p. 14.

CAPITOLO 3

Un viaggio tra le menti

3.1 Uno sguardo d'insieme

Abbiamo visto che il periodo dai tre ai sei anni rappresenta una fase decisiva per la costruzione di relazioni, l'affinamento di competenze, l'ampliarsi delle possibilità di interazione in contesti differenti. E' in questa fase della vita che i bambini imparano a diventare essere sociali autonomi, capaci di interagire con i coetanei e di utilizzare modalità differenziate di rapporto con gli adulti.

A partire dagli anni ottanta gli studiosi della teoria della mente hanno studiato l'insieme delle conoscenze psicologiche possedute dai bambini in età prescolare e i processi di sviluppo che ne derivano.

E' generalmente accettato che l'età di quattro anni rappresenti una tappa cronologica di riferimento nel percorso di sviluppo che porta all'acquisizione di una teoria della mente. In particolare numerose ricerche concordano nel considerare questa età come uno spartiacque, l'età in cui il bambino diventa consapevole dell'esistenza del pensiero e comprende che l'essere umano agisce anche in base a stati interni che è possibile interpretare e comprendere. Per alcuni studiosi questa consapevolezza risulta essere strettamente legata all'acquisizione del linguaggio e allo sviluppo di competenze comunicative, relazionali e simboliche: il bambino è adesso in grado di esprimere pensieri, sentimenti, desideri e di comprendere stati emotivi e credenze di altre persone.

Gli studi sulla teoria della mente hanno messo in evidenza l'importanza della socialità infantile: relazioni nel gruppo dei pari con fratelli e compagni aiutano e consolidano la capacità dei bambini di leggere la mente altrui⁸⁵. Sebbene il legame con la famiglia rimanga ovviamente forte e fondamentale, durante l'età prescolare il

⁸⁵ Cfr. J. Perner, T. Ruffman, S.R. Leekam, 1995, *La teoria della mente è contagiosa: si prende dai fratelli*, in O. Liverta Sempio, A. Marchetti, 1995, *Il pensiero dell'altro. Contesto, conoscenza e teoria della mente*, Milano, Raffaello Cortina, pp. 447-465; J. Dunn, 1988, *The beginning of Social Understanding*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, trad. it. *La nascita della competenza sociale*, 1990, Milano, Raffaello Cortina.

bambino fa esperienza di altri luoghi e di altre relazioni che lo aiutano a costruire la propria identità attraverso lo sviluppo di competenze sociali e affettive.

Come abbiamo visto, all'interno di un approccio contestualistico alla cognizione e all'apprendimento, viene sottolineato il carattere relazionale dell'attività cognitiva e il valore del contesto (fisico, culturale, sociale) come concorrente allo sviluppo e alla cognizione. La costruzione della conoscenza sarebbe quindi un processo situato storicamente e socialmente, all'interno del quale i significati vengono continuamente negoziati e condivisi.

Anche gli studi sulla teoria della mente sono stati coinvolti in questo mutamento di prospettiva. Possiamo individuare due fasi che corrispondono a due diversi approcci alla ricerca:

- nella prima fase (dagli studi di Premack e Woodruff, 1978) l'interesse principale è stato quello di individuare e documentare i cambiamenti legati all'età nello sviluppo concettuale del bambino in età prescolare attraverso l'uso di metodi sperimentali per indagare la comprensione infantile dei concetti mentalistici, soprattutto quello di desiderio e credenza. Questi studi, che si sono occupati dell'indagine evolutiva dello sviluppo cognitivo dei bambini fra i 2 e i 5 anni, hanno dimostrato che i bambini, all'incirca fra i 4 e i 5 anni, sono in grado di superare il test della falsa credenza, di riconoscere, cioè, che qualcuno può possedere una falsa credenza riguarda a una situazione e che le credenze possono cambiare;
- accanto all'analisi delle prestazioni dei bambini in compiti sperimentali, nella seconda fase di studi, si è passati ad esaminare l'elemento di co-costruzione della conoscenza e l'apporto del sociale nelle sue varie manifestazioni. L'attenzione dei ricercatori si è rivolta all'esame dell'ambiente sociale dei bambini e dei loro comportamenti nel mondo reale. La ricerca sulle differenze individuali ha influenzato anche il dibattito sulle conseguenze dell'acquisizione di una teoria della mente e ha portato verso una crescente attenzione ai rapporti fra acquisizione del linguaggio e sviluppo di una teoria della mente: il raggiungimento del linguaggio verbale consentirebbe di

conquistare una crescente capacità di manipolare i rapporti interpersonali e di agire sugli stati mentali degli altri per modificarne i comportamenti.

Oggi gli studi sulla teoria della mente fanno capo essenzialmente a due prospettive teoriche. La prima è rappresentata dalla psicologia storico-culturale di derivazione vygotkiana; si concentra sui temi dello sviluppo cognitivo, afferma l'origine socioculturale dei processi psichici e sostiene che la cognizione si forma attraverso la partecipazione all'individuo alle pratiche sociali della cultura di riferimento (Bruner, Astington, Tomasello). La seconda prospettiva si riferisce alla teoria dell'attaccamento di Bowlby e si concentra sullo sviluppo dei primi stati affettivi e della loro conseguenza sulla vita relazionale successiva: la relazione positiva con la madre determinerebbe una riuscita migliore nei compiti di comprensione degli stati mentali (Meins, Fonagy).

Il punto in comune fra le due prospettive è rappresentato dall'analisi della peculiare modalità interattiva fra bambino e caregiver che si basa sulla tendenza a trattare il bambino, fin dalla nascita e dalle prime interazioni, come soggetto attivo e dotato di intenzioni, desideri, sentimenti, aspettative, credenze.

Prima di prendere in esame le due prospettive descriveremo sinteticamente i contenuti di ricerca e i modelli teorici che sono stati oggetto di analisi degli studi sulla teoria della mente dalla fine degli settanta in poi, quando Premack e Woodruff, nel 1978⁸⁶, pubblicarono il celebre lavoro sulla capacità dei primati di prevedere il comportamento umano in situazioni finalizzate ad uno scopo.

⁸⁶ Premack e Woodruff hanno sottolineato il significato concettuale dell'acquisizione della teoria della mente: «Dicendo che un individuo possiede una teoria della mente, intendiamo che l'individuo attribuisce stati mentali a sé e agli altri. [...] Un sistema di inferenze di questo tipo viene propriamente considerato una teoria, primo perché tali sistemi non sono direttamente osservabili, e secondo, perché il sistema può essere utilizzato per compiere delle predizioni, specificamente sul comportamento degli altri organismi». Cfr. D. Premack, G. Woodruff, 1978, *Does the Chimpanzee Have a Theory of Mind?*, in "The Behavioral and Brain Sciences", 1, p. 515. Hobson e altri, in anni successivi, discutono criticamente l'uso del termine teoria per riferirsi a questo tipo di conoscenza infantile. Cfr. P.R. Hobsom, 1991, *Contro la teoria della «teoria della mente»*, in O. Liverta Sempio, A. Marchetti, (a cura di), 2004, *Teoria della mente e relazioni affettive*, Torino, Utet.

3.2 Modelli teorici: dall'individuo al contesto

Le ricerche sulla teoria della mente hanno prodotto vari modelli teorici che hanno studiato i meccanismi di funzionamento della mente privilegiando di volta in volta approcci differenti. Tre sono le prospettive di indagine maggiormente sviluppate: l'approccio modulare, la teoria della simulazione, la *theory-theory*.

L'approccio modulare spiega i cambiamenti della comprensione nella mente attraverso la maturazione di meccanismi dominio-specifici che si attivano man mano che il bambino avanza nello sviluppo. L'adulto e il bambino si differenzierebbero proprio per il numero di moduli funzionanti. Secondo Baron-Cohen⁸⁷ sarebbero tre i moduli che precedono la comparsa della teoria della mente vera e propria: il rilevatore di intenzionalità (ID, Intentionality Detector), il rivelatore della direzione dello sguardo (EDD, Eye-Direction- Detector), il meccanismo dell'attenzione condivisa (SAM, Shared Attention Mechanism). Anche Leslie⁸⁸ ipotizza l'esistenza di tre moduli: il ToBy (Theory of Body Mechanism) attivo intorno ai tre, quattro mesi con la funzione di identificare se ciò che si mette in movimento si muove attraverso forze interne o esterne; il ToMM1 (Theory of Mind Mechanism) compare vero i sei, otto mesi, serve ad identificare le azioni compiute da agenti su oggetti, permette al bambino di localizzare l'oggetto a cui l'adulto rivolge la sua attenzione; e, infine, il ToMM2, che si sviluppa intorno al secondo anno di vita, permette al bambino di comprendere le caratteristiche intenzionali del comportamento e dei processi mentali, attiva la capacità di impegnarsi in processi di attenzione condivisa.

Nell'approccio modulare la teoria della mente è quindi considerata come meccanismo che si sviluppa su basi innate e automatiche, geneticamente determinata, collegata allo sviluppo neurologico e non modificabile dall'esperienza. Questo spiegherebbe le scarse prestazioni dei bambini autistici o soggetti ad altri deficit. Gli

⁸⁷ S. Baron-Cohen, 1995, *Mindblindness. An essay on autism and theory of mind*, Cambridge, MIT Press, trad. it. *L'autismo e la lettura della mente*, 1997, Roma, Astrolabio.

⁸⁸ A.M. Leslie, 1994, *ToMM, ToBY, and Agency: core architecture and domain specificity*, in S. Gelman, (a cura di), *Mapping the mind: domain specificity in cognition and culture*, New York, Cambridge University Press.

studi di Karmiloff-Smith⁸⁹ integrano questo approccio con uno di tipo cognitivo-evolutivo: secondo la sua prospettiva solo in una primissima fase dello sviluppo esisterebbero moduli innati sottostanti a meccanismi elementari; successivamente, e in relazione con altre esperienze e connessioni cognitive, interverrebbero altri tipi di elaborazione soggette a strategie più complesse.

Il secondo approccio, definito teoria dell'imitazione (Simulation Theory), afferma che il bambino comprende l'altro come *un altro sé* attraverso meccanismi innati di imitazione che conducono alla simulazione di espressioni facciali o altri gesti. Un esempio è rappresentato dalla capacità del bambino appena nato di imitare alcuni movimenti del viso dell'adulto o dall'attitudine a ripetere, fra gli otto e i dodici mesi di vita, le azioni che gli altri compiono su oggetti, anche dopo lunghi intervalli di tempo. In questo modo egli impara a capire la corrispondenza tra le proprie azioni e quelle degli altri e questa capacità costituirà la base per la comprensione degli stati psicologici⁹⁰. La comprensione della mente umana non dipende quindi da processi di concettualizzazione ma dalla capacità del bambino di immaginare se stesso nella prospettiva di un'altra persona e di simulare l'attività mentale di questo altro da sé: «le primordiali esperienze “ciò è simile a me” del bambino si basano sul riconoscimento delle configurazioni dei movimenti del corpo e delle posture. Gli infanti controllano i movimenti del proprio corpo attraverso la propriocezione interna e possono rilevare le equivalenze trans-modali tra la percezione di questi movimenti e i movimenti che vedono eseguire dagli altri. Vogliamo pertanto suggerire che una delle ragioni per cui i bambini normali prestano attenzione in modo preferenziale agli altri dipende dalla valutazione percettiva che queste entità sono “simili a me”»⁹¹. I concetti avrebbero dunque inizio

⁸⁹ A. Karmiloff-Smith, 1992, *Beyond Modularity: A Developmental Perspective On Cognitive Science*, Cambridge, Mass., MIT Press; trad. it., 1995, *Oltre la mente modulare*, Il Mulino, Bologna.

⁹⁰ «I bambini hanno chiaramente molto da imparare sulla natura della mente, ma sembra che essi non abbiano bisogno d'apprendere che la mente, o qualcosa di simile, esista e forse neanche che essa venga condivisa con gli altri. In contrasto con la grande tradizione della filosofia platonica che sottovaluta il corpo in favore della mente, può essere letteralmente la nostra conoscenza del corpo che ci porta a conoscere la mente». Cfr. A. Meltzoff, a. Gopnik, *Il ruolo dell'imitazione nella comprensione sociale e nello sviluppo di una teoria della mente*, in L. Camaioni (a cura di), 2004, *La teoria della mente. Origini, sviluppo e patologia*, Roma-Bari, Laterza, p. 82.

⁹¹ A. Meltzoff, a. Gopnik, *Il ruolo dell'imitazione nella comprensione sociale e nello sviluppo di una teoria della mente*, cit., p. 77.

dall'esperienza concreta dei bambini. I movimenti facciali risultano di particolare interesse perché i bambini non possono contemporaneamente effettuare il controllo visivo del proprio volto e di quello dell'adulto. Per questo motivo l'imitazione precoce «fornisce il primo esempio di come gli infanti mettano in connessione la realtà visibile con i propri stati interni, con il modo in cui “sentono” di essere»⁹². Capacità di simulazione e assunzione di prospettiva si perfezionano col tempo⁹³.

Nel terzo modello, definito Theory theory o approccio rappresentazionale, Gopnik e Meltzoff⁹⁴ sostengono che le strutture concettuali dei bambini si costruiscono come delle teorie scientifiche. Il bambino, fin dalla prima infanzia, impara a conoscere il mondo attraverso processi di formazione e successive revisioni di teorie nello stesso modo in cui gli scienziati elaborano le loro ipotesi. E' in particolare all'incirca all'età di quattro anni che il bambino acquisisce modalità di pensiero astratto. Perner definisce il passaggio dalla *psicologia del desiderio* alla *psicologia della credenza* come una rivoluzione concettuale: il bambino passa da una concezione situazionista dell'agire umano a una teoria rappresentazionale in cui emergono i costrutti mentalistici necessari a spiegare e prevedere l'azione dell'altro. Per Gopnik e Meltzoff la teoria della mente è aperta al cambiamento, soggetta a continue modificazioni man mano che aumenta lo sviluppo concettuale: come una teoria scientifica essa può e deve essere ampliata dall'esperienza. I concetti infantili degli stati mentali sarebbero «entità teoriche che i bambini postulano per spiegare e prevedere le interazioni tra le persone. Con ciò non si vuol negare che i bambini facciano esperienza dentro di sé di questi stati mentali; questa esperienza, però, è indiretta e plasmata dalla teoria posseduta in quel dato momento»⁹⁵.

⁹² Ivi, p.78.

⁹³ P. H. Harris, 1992, *From simulation to folk psychology: the case for development*, in “Mind and Language”, 7, pp. 120-144. Cfr. Anche p.H. Harris, 1989, *Children and Emotion. The Development of Psychological Understanding*, Oxford, Basic Blackwell Ltd, trad. it. *Il bambino e le emozioni*, 1991, Milano, Raffaello Cortina. In questo volume Harris mette in risalto che «dal riconoscimento del bambino quale partecipante e non semplice spettatore della dinamica emotiva discende la necessità di assegnare grande rilievo a competenze metacognitive», ivi, p. IX.

⁹⁴ A. Gopnik, A.N. Meltzoff, 1997, *Words, Thoughts, and Theories*, Massachusetts, The MIT Press, trad. it. *Costruire il mondo. Una teoria dello sviluppo cognitivo*, Milano, McGraw-Hill.

⁹⁵ J.W. Astington, 1996, *Che cosa c'è di teorico nella teoria della mente del bambino? Un approccio vygotskiano*, in O. Liverta Sempio, A. Marchetti, , 2001, *Teoria della mente e relazioni affettive*, Torino, Utet, p. 15.

Tutti e tre gli approcci descritti hanno in comune una concezione dello sviluppo come processo intraindividuale; il fattore sociale è tenuto in scarsa considerazione e lo sviluppo cognitivo è studiato come autonomo rispetto a fattori esterni. Essi, inoltre, concordano sul ruolo determinante dell'acquisizione di conoscenze di natura rappresentazionale nello sviluppo infantile. Secondo Fonagy e Target in questi modelli il bambino viene considerato come un «elaboratore isolato di informazioni, coinvolto nella costruzione di una teoria della mente che fa uso di meccanismi biologici che potrebbero fallire se la sua dotazione di base fosse carente»⁹⁶.

L'approccio interazionista, a cui abbiamo accennato nel paragrafo precedente, sostiene invece che alla base della comprensione della vita mentale vi sia la trasmissione culturale nella molteplicità delle sue forme: rilevanza del rapporto con il caregiver fin dalla nascita, emergere di processi di attenzione condivisa, sviluppo del linguaggio, successive possibilità di espansione delle interazioni sociali con gruppi di pari e in contesti diversi. Qui relazione e linguaggio assumono un ruolo fondamentale per lo sviluppo della teoria della mente e le pratiche culturali della comunità guidano verso l'interpretazione delle proprie azioni e delle altrui. Come afferma Astington è possibile supporre che i bambini da soli non acquisiscono nessuna teoria della mente, ma «partecipando alle attività culturali, giungono a condividere il modo tipico della loro cultura di considerare e di parlare delle relazioni che le persone stabiliscono tra loro e con il mondo. Il contrasto è tra una concezione di sviluppo individuale autonomo facilitato dal mondo sociale e una concezione di attività interdipendente in un mondo comune»⁹⁷.

Dopo l'analisi di quelli che sono stati definiti precursori della teoria della mente perché presenti già nella prima infanzia, ci soffermeremo ad analizzare le questioni proposte dalle teorie socio-costruttiviste e socioculturali, e del ruolo che rivestono nel nostro discorso.

⁹⁶ P. Fonagy, M. Target, 2001, *Attaccamento e funzione riflessiva*, Milano, Raffaello Cortina.

⁹⁷ J.W. Astington, 1996, *Che cosa c'è di teorico nella teoria della mente del bambino? Un approccio vygotkiano*, in O. Liverta Sempio, A. Marchetti (a cura di), 2001, *Teoria della mente e relazioni affettive*, Torino, Utet, p. 18.

3.3 Precursori della teoria della mente

Abbiamo definito la teoria della mente come la capacità del bambino di attribuire stati mentali (desideri, credenze, intenzioni, emozioni, pensieri) a sé e agli altri e di prevedere, attraverso tali inferenze, il proprio e l'altrui comportamento. Abbiamo visto in che modo modelli teorici differenti spiegano la comparsa di una teoria della mente, sebbene tutti considerino l'età dei quattro anni come significativa rispetto all'acquisizione della capacità mentalistica del bambino; l'età in cui, in assenza di patologie, egli risolve correttamente il test della falsa credenza⁹⁸. La sequenza evolutiva classica in questi studi prevede che, a partire dai due anni e mezzo, il bambino comincia a muoversi nell'ambito di una psicologia del desiderio, poi del desiderio e della credenza e infine arrivi alla comprensione della falsa credenza, di primo e di secondo ordine⁹⁹.

Ci occuperemo adesso di quelli che in letteratura vengono definiti precursori della teoria della mente, osservabili prima dell'età dei quattro anni. Negli anni novanta le ricerche sulle capacità mentalistiche dei bambini hanno infatti messo in evidenza che già prima dei quattro anni essi sono in grado di confrontarsi con situazioni ed eventi non immediatamente percepibili. Comprensione dell'attenzione

⁹⁸ All'inizio degli anni Ottanta Wimmer e Permer mettono a punto il paradigma sperimentale della falsa credenza (*false belief paradigm*). La soluzione del compito permetterebbe di accertare nei bambini la presenza di una teoria rappresentazionale della mente. Il compito di falsa credenza è il seguente: «Il bambino, seduto a un tavolo di fronte lo sperimentatore, guarda due bambole che rappresentano una scenetta. La prima bambola (Sally) entra nella stanza, mette una biglia in un cestino ed esce. La seconda bambola (Anne), entra nella stanza, prende la biglia dal cestino e la mette in una scatola. Anche lei esce, dopo di che Sally ritorna per cercare la sua biglia e al bambino viene richiesto: "Dove Sally cercherà la sua biglia?". I bambini normali di 4 anni riconoscono facilmente che Sally penserà che la sua biglia è ancora dove l'ha riposta, e che quindi la cercherà nel cestino anche se ora è vuoto». Cfr. L. Camaioni, *La conoscenza della mente nell'infanzia: l'emergere della comunicazione intenzionale*, in L. Camaioni (a cura di), 2004, *La teoria della mente*. Origini, sviluppo e patologia, Roma- Bari, Laterza, p. 62. Risolvere il compito positivamente significa infatti che il bambino si rende conto che gli altri agiscono sulla base di ciò che pensano essere vero, che la realtà può essere pensata, che gli altri possono avere rappresentazioni diverse della stessa realtà e che la rappresentazione dipende dalle informazioni che ciascuno possiede. Dagli anni Ottanta in poi il paradigma è stato sottoposto a numerose verifiche e varianti. Cfr. anche H. Wimmer, J. Perner, *Credenze su credenze: rappresentazione e funzione di vincolo delle false credenze nella comprensione dell'inganno da parte dei bambini*, in L. Camaioni (a cura di), 2004, cit., pp. 181-210.

⁹⁹ Viene definito pensiero ricorsivo di primo ordine quello in cui una rappresentazione è inclusa in un'altra, del tipo "Io penso che tu pensi...". Le rappresentazioni di secondo ordine sono pensieri ricorsivi più complessi in cui una meta rappresentazione è inclusa in un'altra, e hanno questo schema: "Io credo che tu pensi che lui...".

degli altri, emergere della comunicazione intenzionale, gioco simbolico, si manifesterebbero già durante i primi due anni del bambino.

La comunicazione intenzionale compare verso la fine del primo di anno di vita, tra i nove e i dieci mesi. Camaioni, Volterra e Bates¹⁰⁰ distinguono due fasi dello sviluppo comunicativo prelinguistico: la fase preintenzionale e quella intenzionale. Nella prima il bambino produce dei comportamenti (sorrisi, pianti, vocalizzi) senza essere consapevole del fatto che questi assumano un valore comunicativo per l'adulto. Nella seconda, invece, il bambino produce comportamenti consapevoli di voler soddisfare scopi o raggiungere obiettivi. Indicare all'adulto qualcosa che si desidera possedere è uno di questi comportamenti. Manifestare un'intenzione comunicativa significa che il bambino è in grado di padroneggiare la nozione di "agente": egli riconosce gli esseri umani come agenti capaci di soddisfare scopi propri e altrui, differenzia i mezzi dagli scopi, utilizza in maniera intenzionale degli strumenti per raggiungere determinati scopi. Ci sono tre forme di uso degli strumenti: la prima, non sociale, è quella di utilizzare un oggetto per usare un altro oggetto; la seconda (intenzione comunicativa di *richiesta*) utilizza l'adulto per raggiungere un oggetto; la terza (intenzione comunicativa di *dichiarazione*) utilizza un oggetto per ottenere l'attenzione dell'adulto. Seconda e terza forma mettono in evidenza l'uso di strumenti per scopi sociali, ma l'intenzione comunicativa di dichiarazione implica processi più sofisticati di quella richiestiva: essa richiede, infatti, la comprensione dell'interlocutore come individuo che possiede stati mentali del tipo "essere interessati a qualcosa". Primati non umani (gorilla e scimpanzé) sono in grado di utilizzare strategie comunicative di tipo richiestivo (attirare l'attenzione di un adulto umano per risolvere un problema), ma non riescono a produrre sequenze dichiarative che implicano la presenza di capacità differenti di tipo sociale e cognitivo¹⁰¹. Agentività, coordinazione fra persona e oggetto, controllo di stati psicologici, sono i fattori che determinano l'emergere della comunicazione intenzionale nel bambino.

¹⁰⁰ Cfr. L. Camaioni, V. Volterra, E. Bates, 1986, *La comunicazione nel primo anno di vita*, Torino, Bollati Boringhieri

¹⁰¹ I bambini autistici producono intenzioni richiestive, sebbene con ritardo rispetto ai coetanei. Essi manifestano difficoltà notevoli nel condividere l'attenzione o l'interesse con l'interlocutore.

Intorno ai 18 mesi compare un altro precursore della teoria della mente, il gioco di finzione o gioco simbolico, studiato con interesse proprio per le strategie di simulazione che il bambino mette consapevolmente in atto nel mescolare finzione e realtà. Secondo Leslie¹⁰² i bambini sono capaci di comprendere molto precocemente i meccanismi del gioco di finzione, che egli definisce *manifestazione primitiva* della capacità del bambino di comprendere stati mentali. Ci sono tre forme fondamentali di finzione che emergono contemporaneamente nel bambino piccolo: la *sostituzione di oggetti* (far finta che un oggetto sia un altro oggetto), l'*attribuzione fittizia di attività* (far finta che un oggetto o un evento possiedono delle proprietà che non hanno), l'*oggetto immaginario* (far finta che ci sia un oggetto). Il bambino impara a far finta e, nello stesso tempo, acquisisce la capacità di capire la finzione degli altri. Quando il bambino usa una banana come se fosse un telefono, o partecipa con soddisfazione e complicità insieme alla sua mamma al gioco di pettinare una bambola con un oggetto che in realtà non è un pettine, egli non sta confondendo finzione e realtà, ma dimostra di essere in grado di manipolare simboli e di trarre piacere dalla trasformazione. Diversi studi hanno dimostrato una relazione fra compiti di falsa credenza e la frequenza del gioco di finzione, specie quando condiviso, e tra lessico psicologico e gioco: i bambini in età prescolare tendono a produrre un numero più alto di termini durante le attività del gioco simbolico¹⁰³. Partecipare a giochi di finzione significherebbe quindi essere in grado di costruire metarappresentazioni e usare il pensiero ricorsivo. Secondo Leslie la finzione «emerge grazie a un meccanismo che genera meta-rappresentazioni. Queste meta-rappresentazioni sono equivalenti a resoconti interni di stati mentali in molti punti importanti, incluse le relazioni informazionali e le proprietà semantiche di distacco. La finzione non riflette quindi, come si assume in genere, un livello più evoluto nella comprensione

¹⁰² A.M. Leslie, 2004, *Alcune implicazioni della finzione per i meccanismi sottostanti alla teoria della mente nel bambino*, in L. Camaioni (a cura di), 2004, *La Teoria della mente*, cit., pp.121-155.

¹⁰³ C. Hughes, J. Dunn, 1997, «*Pretend you didn't Know*»: *Preschooler talk about mental states in pretend play*, in "*Cognitive Development*", 12, pp.381-403. Harris ha studiato il gioco di ruolo come variante di quello di finzione. In questo caso il bambino recita la parte di qualcun altro, immedesimandosi nei gesti e nelle espressioni del personaggio che imita: modifica il proprio tono di voce, si identifica nelle sensazioni e nelle emozioni del personaggio, compie azioni adeguate rispetto al ruolo. Per Harris i bambini che partecipano a giochi di ruolo sono più facilmente in grado di comprendere stati mentali. Cfr. P. Harris, 2000, *The Work of the Imagination*, Malden, Blackwell.

degli oggetti e degli eventi in quanto tali. In realtà è una manifestazione della nascente abilità di comprendere la cognizione. Sia la finzione condivisa sia quella individuale richiedono intrinsecamente il caratterizzare e manipolare atteggiamenti verso l'informazione»¹⁰⁴.

3.4 Teoria della mente e relazioni affettive

Le ricerche che si sono occupate dei legami esistenti tra relazioni sociali e teorie della mente hanno individuato alcuni fattori determinanti per lo sviluppo di capacità mentalistiche: lo sviluppo linguistico, la classe sociale, la presenza di fratelli maggiori, lo stile genitoriale, la qualità della relazione madre-bambino, il gioco di finzione, l'accesso a una dimensione sociale più ampia. Denominata dagli studiosi come *seconda ondata di studi*¹⁰⁵, queste ricerche vedono la collaborazione tra differenti settori di indagine nell'analisi dello sviluppo sociale e cognitivo, del rapporto tra affetti, emozioni e cognizioni, e tra questi e la comprensione della mente. L'osservazione dei comportamenti dei bambini nel mondo reale e in diversi contesti sociali sostituiscono l'analisi delle prestazioni in compiti sperimentali come quello della falsa credenza. L'origine degli stati mentali, e cioè in che modo si sviluppa la teoria della mente nei bambini, viene spiegata come processo che si sviluppa attraverso pratiche di socializzazione all'interno della cultura. Apprendimento del linguaggio e interazione linguistica costituiscono per alcuni studiosi (Astington, Bruner, Tomasello) i punti salienti di questo processo. Per altri le interazioni linguistiche sono da osservare nel contesto delle relazioni affettive e dei modelli di interazione, in famiglia, con i genitori e i fratelli (Dunn, Hughes), mentre altri ancora studiano l'importanza della relazione madre-bambino per la definizione dello stile di attaccamento dei bambini (Fonagy, Meins).

Quello che questi studi hanno voluto sottolineare è il carattere di complessità dei processi sottostanti alla formazione di una teoria della mente e la necessità di considerare più variabili tra loro interagenti. L'indagine della dimensione affettiva

¹⁰⁴ A.M. Leslie, cit. p. 136.

¹⁰⁵ S. Bosacki, J.W. Astington, 1999, *Theory of Mind in Preadolescence: Relations between Social Understanding and Social Competence*, in "Social Development", 8, 2, pp. 237-255.

insieme allo studio di fattori cognitivi permette di studiare lo sviluppo del bambino come determinato dall'influenza reciproca di affetti, conoscenze e interazioni. E' questa la caratteristica essenziale dei più recenti contributi nell'ambito delle ricerche sulla teoria della mente che possono essere definiti come «una “rivoluzione” o almeno una profonda trasformazione della concezione della mente che da impresa “monadica” individuale e solitaria si trasforma in un “lavoro a più mani”, un'impresa relazionale di co-costruzione che si struttura e si sviluppa con partner significativi, all'interno di contesti emozionalmente e affettivamente carichi»¹⁰⁶.

Ci soffermeremo in particolare su quelle ricerche che indagano in che modo si costruisce l'espressività emotiva all'interno della famiglia e che legame esiste tra la qualità affettiva del legame madre-bambino e la comprensione della mente.

3.5 *Mind-mindedness*

Alla fine degli anni novanta si afferma un nuovo interesse per alcuni aspetti dello sviluppo emotivo del bambino che sembrano essere strettamente legati alla nascita di abilità mentalistiche. L'interesse nasce dall'incontro tra due filoni di ricerche: da una parte gli studi della teoria dell'attaccamento, dall'altra quelli sul pensiero e sullo sviluppo della teoria della mente. Già Bowlby, il padre della teoria dell'attaccamento, aveva più volte mostrato nei suoi studi il legame fra gli stati affettivi del bambino e lo sviluppo di tutti gli ulteriori aspetti della sua crescita: «Perché una relazione tra due individui proceda armoniosamente –egli scrive nel 1988- ciascuno deve essere consapevole del punto di vista dell'altro, delle sue mete, dei suoi sentimenti e delle sue intenzioni»¹⁰⁷. Modelli operativi interni (rappresentazioni mentali del sé e della figura di riferimento su cui il bambino costruisce le interazioni successive) si intrecciano e influenzano la capacità di comprendere e utilizzare gli stadi della mente.

Nelle sue ricerche Elizabeth Meins ha individuato alcuni ambiti dello sviluppo cognitivo che risultano essere sensibili all'influenza della variabile *sicurezza*. L'idea

¹⁰⁶ O. Liverta Sempio, A. Marchetti, F. Lecciso (a cura di), 2005, *Teoria della mente. Tra normalità e patologia*, Milano, Raffaello Cortina, p. 13.

¹⁰⁷ J. Bowlby, 1988, trad. it. *Una base sicura*, Milano, Raffaello Cortina, 1989, p. 126.

è che le figure di attaccamento, oltre a svolgere un ruolo di protezione, provvedono a organizzare il contesto interpersonale nel quale i bambini imparano a usare la propria mente e sostengono il bambino nello sviluppo delle competenze individuali necessarie per affrontare e governare fatti e eventi della vita quotidiana. In particolare, la tendenza dei genitori ad attribuire ai bambini stati mentali costituisce un fattore di profonda rilevanza per lo sviluppo di abilità successive.

Il lavoro della Meins riprende le intuizioni vygotskiane del primato dell'interpersonale sull'intrindividuale rispetto alle funzioni del linguaggio, del pensiero e della consapevolezza di sé e le integra con la teoria dell'attaccamento di Bowlby¹⁰⁸. Secondo la studiosa, la diade madre-bambino opera all'interno della zona di sviluppo prossimale: la minore o maggiore sensibilità della madre di individuare il livello di competenza del figlio e di calibrare l'intervento successivo raccogliendo il feedback del bambino, determinerà un livello di sicurezza più o meno alto. L'atteggiamento delle madri dei bambini "insicuri" sarebbe determinato invece dall'incapacità di valutare il proprio bambino, di sottostimarne o sopravvalutarlo: «Una sottostima determina una contrazione dei tempi che la madre concede al bambino per l'esecuzione del compito; l'atteggiamento di questi caregiver si contraddistingue solitamente per un alto livello di intrusione, per l'incapacità nel fornire esempi e per una sostanziale confusione espositiva. Le madri che sovrastimano le abilità del proprio bambino riversano invece su di esso una aspettativa molto elevata, lo aiutano poco, forniscono indicazioni minime e rispondono quindi alle sue richieste in maniera negativa. I bambini di queste madri non dispongono degli strumenti per rinforzare la fiducia in se stessi, vivono il

¹⁰⁸ La formulazione della teoria dell'attaccamento ad opera di J. Bowlby ha costituito il punto di partenza per la ricerca sulla relazione madre-bambino. Lavorando con bambini disadattati Bowlby si accorse di quanto fosse importante la qualità dell'interazione familiare per lo sviluppo di una personalità psicologicamente sana. La sua prima esposizione della teoria dell'attaccamento risale al 1958. Con il termine attaccamento egli si riferisce agli schemi di comportamento adottati dal bambino per suscitare forme di accudimento psicologico e fisico da parte della madre e come questi comportamenti siano funzionali a stabilire il legame tra partner dell'interazione. Nel 1969 Bowlby attua alcune revisioni della sua teoria. In questa versione egli attribuisce un ruolo importante agli stimoli ambientali per il controllo del comportamento di attaccamento e introduce uno dei concetti più importanti della sua teoria. Si tratta del *modello operativo* della figura dell'attaccamento e dell'io: dalla qualità dell'esperienza del rapporto con la madre nascerà una serie di rappresentazioni mentali che saranno la base delle interazioni successive. La formazione del sé psicologico dipende dalla sensibilità e dalle cure ricevute dal bambino.

fallimento [...] come una questione personale e faticano quindi ad accedere a una dimensione fatta di sicurezza e autonomia»¹⁰⁹.

Tra gli studiosi che si sono occupati dello studio dell'attaccamento infantile in contesti di vita quotidiana, Mary Ainsworth ha rivolto particolare considerazione all'analisi qualitativa delle relazioni di attaccamento. Partendo dalla osservazione delle differenze individuali manifestate dai bambini in uno studio sull'interazione madre-bambino, la Ainsworth ne ha studiato gli effetti sullo sviluppo successivo ed ha elaborato una procedura di osservazione in laboratorio per valutare i pattern di comportamento. La procedura della *strange situation* individua, attraverso alcune tipologie di eventi osservati in bambini appartenenti a diverse culture, gli indicatori prototipici della qualità delle relazioni di attaccamento¹¹⁰.

Numerosi studi hanno dimostrato che i bambini con *attaccamento sicuro* usano la madre come base "sicura" da cui partire per esplorare il mondo e che la sicurezza nella relazione di attaccamento influenza lo sviluppo di competenze metarappresentazionali: essi riescono a risolvere compiti di natura cognitiva meglio dei compagni, dedicando loro tempo e attenzione; si impegnano in più sofisticate sequenze di gioco simbolico e sanno tener conto del suggerimento di un altro, accogliendo diverse prospettive e punti di vista; dimostrano abilità linguistiche più complesse. Essi, inoltre, sono in grado di alternare momenti in cui si rivolgono alla madre a momenti di esplorazione dell'ambiente. Anche quando non ritornano da lei, fanno uso della referenza visiva per mantenere il contatto. La questione importante è che a questi bambini «è così consentito un certo grado di autonomia e di

¹⁰⁹ Cfr. A. Marchetti, D. Massaro, 2002, *Capire la mente*, Roma, Carocci, pp. 159-160.

¹¹⁰ La *Strange situation* è una procedura standardizzata di laboratorio, della durata di circa venti minuti, che viene utilizzata con bambini tra il primo e il secondo anno di età. Prevede otto episodi a sequenza fissa attraverso i quali il bambino sperimenta un certo numero di eventi stressanti che tendono a stimolare il suo comportamento tipico di attaccamento. Individua tre principali pattern di comportamento: *attaccamento sicuro* (tipo B: bambini che manifestano disagio quando la mamma si allontana e la accolgono con calore quando ritorna; esplorano con curiosità l'ambiente soprattutto in presenza della mamma); *attaccamento insicuro-evitante* (tipo A: bambini che non manifestano ansia o disagio per l'allontanamento della madre; la ignorano quando ritorna evitando il contatto); *attaccamento insicuro-ambivalente* o *resistente* (tipo C: bambini che manifestano ansia e angoscia, protestano, sembrano inconsolabili, non esplorano l'ambiente in assenza della madre, e quando lei ritorna esprimono rabbia e irritazione pur ricercandone il contatto). Successivamente è stata introdotta una categoria D per indicare quei bambini difficilmente attribuibili alle altre categorie. Le classificazioni ottenute attraverso la *strange situation* hanno valore predittivo; diverse ricerche ne hanno dimostrato la validità oltre il periodo della prima infanzia.

indipendenza che permette loro di esplorare l'ambiente, sapendo che le madri, in caso di bisogno, saranno disponibili per sostenerli o per confortarli. Tale sapere non è istintivo, ma si basa piuttosto sull'esperienza di una figura di attaccamento che si è dimostrata disponibile e accudente in maniera costante»¹¹¹.

La qualità dell'affetto della madre influisce in maniera consistente con i processi di acquisizione di abilità mentalistiche. Quando la madre tratta il bambino come un soggetto mentale capace di rappresentazioni della realtà e lo incoraggia a comprendere se stesso e gli altri come agenti mentali, promuove e sostiene parallelamente il senso di auto-efficacia, che è uno dei tratti distintivi dei bambini sicuri.

In studi successivi Meins¹¹² ha esplorato la maniera in cui le madri descrivevano i loro figli all'età di tre anni e quanto spazio di queste descrizioni era dedicato ad attributi mentalistici piuttosto che a tendenze comportamentali o tratti fisici. I risultati di queste ricerche hanno evidenziato la relazione tra le madri che usano un linguaggio riferito agli stati mentali, sicurezza dell'attaccamento e successiva prestazione del bambino nei compiti di teoria della mente. Risulta fondamentale l'abilità della madre del bambino con attaccamento sicuro di sintonizzarsi con l'attività mentale del figlio: «La madre che promuove un attaccamento sicuro, quella madre cioè che si muove al meglio all'interno della Zona dello Sviluppo Prossimale, facilita la gestione di queste nuove abilità a livello condiviso e ne favorisce il processo di interiorizzazione, attraverso un operato sensibile e pertinente. Questa competenza viene definita nei termini di *Mind Mindedness*: una sensibilità alla mente, una inclinazione a concepire il figlio come dotato di stati mentali e capace di comprendere quelli altrui. Tale attitudine consente al bambino di comprendere l'orientamento mentalistico dell'uomo verso il mondo»¹¹³. Meins distingue cinque dimensioni della *mind-mindedness*: 1) responsività materna al cambiamento dello sguardo del bambino; 2) responsività

¹¹¹ Cfr. E. Meins, 1997, *Security of Attachment and the Social Development of Cognition*, Psychology Press, trad. it., 1999, *Sicurezza e sviluppo sociale della conoscenza*, Milano, Raffaello Cortina, p. 30.

¹¹² E. Meins, C. Fernyhough, J. Russell, D. Clark-Carter, 1998, *Security of attachment as a predictor of symbolic and mentalistic abilities: A longitudinal study*, in "Social Development", 7, pp. 1-24.

¹¹³ Cfr. A. Marchetti, D. Massaro, cit, p. 161.

materna alle azioni del bambino dirette verso l'oggetto; 3) imitazione; 4) incoraggiamento dell'autonomia; 5) commenti appropriati su stati mentali¹¹⁴. Questa ultima categoria implica alcuni comportamenti particolarmente importanti per lo sviluppo mentale del bambino: il modo di continuare un'azione quando il bambino non sembra essere coinvolto in nessuna attività specifica, di connettere l'esperienza presente con quella passata, di rendere esplicito lo stato mentale sottostante al comportamento del bambino.

Ci sono alcune questioni sollevate dalla Meins che rimangono ancora aperte; questioni che assumono particolare rilievo se si pensa alle enormi trasformazioni che hanno investito la famiglia e la società negli ultimi cinquanta anni: pensiamo ad esempio al cambiamento del ruolo della donna, al nascere di nuove relazioni e tipologie familiari, all'instabilità crescente delle figure adulte di riferimento¹¹⁵. Pensiamo inoltre alla difficoltà di identificare la figura primaria soprattutto quando il bambino inizia a frequentare i servizi per l'infanzia già nei primi mesi di vita. La stessa Meins afferma che non va sottovalutata l'importanza delle relazioni con persone diverse dalla figura primaria e il continuo incessante dialogo tra gli adulti che si occupano del bambino.

3.6 Funzione riflessiva del sé

Nell'ambito di ricerca che si è occupato della relazione tra affetti e teoria della mente, agli studi della Meins si aggiungono le proposte di Peter Fonagy che nei suoi lavori collega teoria dell'attaccamento, psicanalisi e sviluppo di abilità mentalistiche.

Egli, in parte collegandosi alla Meins, ipotizza l'esistenza di due modelli (diretto e indiretto) che interverrebbero nello sviluppo di competenze metarappresentative. Fonagy sostiene il nesso tra sicurezza della relazione di attaccamento nella prima infanzia, che aiuterebbe i bambini a partecipare attivamente

¹¹⁴ E. Meins, C. Fernyhough, E. Fradley, M. Tuckey, 2001, *Rethinking maternal sensitivity: Mothers' comments on infants' mental processes predict security of attachment at 12 months*, in "Journal of Child Psychology e Psychiatry", 42, pp. 637-648.

¹¹⁵ M. Benasayag, G. Schmit, 2003, *Les passions tristes. Souffrance psychique et crise social*, Paris, Edition La Decouverte, trad. it., 2005, *L'epoca delle passioni tristi*, Milano, Feltrinelli.

ai processi sociali, e sviluppo di abilità riflessive. Tuttavia, rispetto alla Meins, egli approfondisce il ruolo del caregiver, che nella sua teoria assume una capacità diretta di influenzare le abilità mentali del bambino. Sarebbero infatti le esperienze precoci con la madre, nel primo anno di vita, a creare il terreno per lo sviluppo dell'abilità di comprendere la realtà sulla base di dei propri stati mentali e di quelli degli altri. In questo senso un attaccamento sicuro porterebbe allo sviluppo di buone capacità riflessive, mentre un attaccamento insicuro produce *compromessi difensivi*, cioè induce il bambino a concentrarsi sugli aspetti fisici della relazione e compromette lo sviluppo della teoria della mente.

I concetti di *responsività materna* (la capacità della madre di recepire i segnali provenienti dal bambino e di rispondere in maniera adeguata) e di *mind-mindedness* (la capacità materna di concepire il bambino come entità mentale, persona con intenzioni, sentimenti, desideri) assumono in Fonagy un'accezione più spiccatamente psicoanalitica. Egli recupera il concetto di *reverie materna* di Bion «intesa come capacità di assorbire o di contenere le emozioni positive o negative del figlio e di restituirle trasformate ed elaborate, in forma metabolizzata. Il bambino, a sua volta, in quanto partner attivo in tale processo, reinteriorizza in forma tollerabile, come elemento trasformato dal “contenimento” materno, ciò che aveva proiettato sulla madre»¹¹⁶. Fonagy mette in risalto la valenza metacognitiva della capacità di contenimento della madre. Ella non solo è in grado di contenere stati emotivi intollerabili per il figlio, ma sa anche gestirli e restituirli attraverso le cure e l'attenzione: l'acquisizione della competenza mentalistica si costituisce proprio attraverso questo processo intersoggettivo tra la madre e il bambino.

Al contrario, genitori instabili e scarsamente responsivi trasmetterebbero al bambino l'impossibilità di comprendere e gestire i suoi stati d'animo e il rifiuto a entrare in contatto con le proprie esperienze emotive, costringendo il bambino a comportamenti difensivi che non favoriscono lo sviluppo della mentalizzazione. E' solo la possibilità di riordinare la propria esperienza attraverso l'esplorazione degli

¹¹⁶ Cfr. O. Liverta Sempio, A. Marchetti, F. Lecciso, 2005, *Teoria della mente. Tra normalità e patologia*, cit. pp. 31-32.

stati mentali del caregiver sensibile che permette al bambino di trovare se stesso nell'altro e di sviluppare la funzione riflessiva del sé.

Nelle sue ricerche empiriche Fonagy ha esaminato la correlazione tra la sicurezza dell'attaccamento e il successo nei compiti della teoria della mente in bambini in età prescolastica¹¹⁷. Lo stile dell'attaccamento dei bambini è stato misurato utilizzando il SAT (Separation Anxiety Test)¹¹⁸ e i risultati hanno confermato la tesi che la sicurezza delle relazioni affettive costituisce un fattore determinante per lo sviluppo di abilità mentalistiche, predice la comprensione sia della falsa credenza che delle emozioni. Fonagy ha anche studiato gli aspetti transgenerazionali connessi all'attaccamento¹¹⁹ e i processi riflessivi messi in atto dai genitori. Attraverso la classificazione ottenuta dalle madri nell'Adult Achievement Test (AAI)¹²⁰ è possibile predire infatti il tipo di attaccamento del figlio.

¹¹⁷ Cfr. P. Fonagy, S. Redfern, T. Charman, 1997, *Sviluppo della teoria delle mente e ansia da separazione*, in O. Liverta Sempio, A. Marchetti, 2001, *Teoria della mente e relazioni affettive*, pp. 153-167.

¹¹⁸ Il Separation Anxiety Test (SAT) è una prova sull'ansia di separazione. Elaborata nel 1972 da Hansburg per adolescenti dagli 11 ai 17 anni, fu successivamente modificata da Klagsbrun e Bowlby ed adattata a bambini dai quattro ai sette anni di età. Il SAT è formato da una serie di sei fotografie che rappresentano situazioni di separazione dai genitori. Tre di queste situazioni sono considerate di forte intensità, le altre tre di media intensità. Scopo del SAT è di valutare la misura del modello operativo interno dell'attaccamento del bambino ai genitori attraverso tre dimensioni delle risposte infantili: l'espressione dell'attaccamento, l'espressione della fiducia in sé, l'evitamento del discorso sulla separazione. Esiste una versione del SAT che misura l'ansia di separazione riferita alla relazione con gli insegnanti (SAT-Scuola). Cfr. O. Liverta Sempio, A. Marchetti, 2001, *Strumenti di indagine dell'Ansia da separazione nei contesti familiari e scolastico: Sat-Famiglia e SAT-Scuola*, in O. Liverta Sempio, A. Marchetti, 2001, *Teoria della mente e relazioni affettive*, cit., pp. 217-226.

¹¹⁹ P. Fonagy, 1991, *The capacity for understanding mental states: The reflective self in parent and child and its significance for security of attachment*, in "Infant Mental Health Journal", 13, pp. 200-216.

¹²⁰ L'Adult Achievement Test è uno strumento di valutazione dell'attaccamento in età adulta costruito nell'ambito degli studi che si sono occupati del rapporto tra teorie rappresentazionali e teoria dell'attaccamento. Si tratta di un'intervista semistrutturata che ha il compito di rilevare l'atteggiamento attuale dell'adulto nei confronti delle proprie figure genitoriali.

CAPITOLO 4

Dare voce ai bambini

4.1 *Prima del linguaggio: comunicare con l'altro*

Molto prima di cominciare a parlare i bambini sviluppano la capacità di interagire con gli altri attraverso sguardi, sorrisi, gesti. Fin dai primi mesi di vita essi sono capaci di sintonizzarsi con la madre, ne riconoscono l'odore, il volto, la voce. Questo primo scambio affettivo, che riguarda solo la madre, viene definito *comunicazione preintenzionale*: il bambino viene trattato dall'adulto come un partner comunicativo, anche se i suoi segnali non sono ancora intenzionali. Attraverso l'interazione faccia a faccia, contatti fisici, gesti, vocalizzazioni, adulto e bambino prendono parte a protoconversazioni basate sul meccanismo dell'alternanza dei turni. Nel contesto delle prime interazioni sociali il bambino è già in grado di imitare alcuni movimenti corporei, soprattutto della bocca e della testa: le esperienze che egli compie attraverso la percezione del proprio corpo e del mondo circostante costituiscono il *Sé ecologico*.

Nello sviluppo successivo il bambino passa attraverso la cosiddetta "rivoluzione dei nove mesi", durante la quale si manifesta la comparsa di comportamenti intenzionali non più esclusivamente diadici. Egli infatti produce comportamenti che sembrano indicare l'emergere di una comprensione degli altri come agenti intenzionali e comincia a rivolgere l'attenzione ad oggetti ed eventi del mondo esterno. In questa fase compaiono i gesti deittici dell'indicare con valore *richiestivo* (chiedere all'adulto oggetti, esprimere desideri) e valore *dichiarativo* (richiamare l'attenzione di un adulto su un oggetto o evento e condividere l'attenzione). Nello stesso tempo compare la capacità di comprendere gli atti comunicativi degli altri come dotati di intenzionalità. I gesti dichiarativi sono particolarmente importanti «perché indicano chiaramente che il bambino non vuole semplicemente che accada qualcosa, ma desidera condividere l'attenzione con un adulto. [...] il semplice atto di indicare un oggetto a qualcun altro al solo scopo di

condividere l'attenzione verso di esso [è] un comportamento comunicativo specificamente umano, l'assenza del quale è anche un importante criterio diagnostico della sindrome dell'autismo infantile»¹²¹.

La comprensione delle intenzioni comunicative degli interlocutori conduce ad un'altra fase rilevante nel processo di acquisizione di competenze comunicative, definita da Tomasello "imitazione per inversione del ruolo". Il bambino, cioè, dopo aver compreso gli altri come agenti intenzionali ed essere in grado di partecipare a scene di attenzione congiunta, è ora in grado di ripetere gesti e comportamenti e usarli nella interazione con l'adulto nello stesso modo in cui l'adulto li aveva usati precedentemente con lui. L'esperienza sociale del bambino, la possibilità di conoscere se stesso attraverso le transazioni con le altre persone, permette lo sviluppo del *Sé interpersonale*¹²², costituito da diverse dimensioni: scoperta delle caratteristiche individuali, capacità di comunicare con gli altri, comprensione della realtà psicologica degli altri.

Tra il primo e il secondo anno di vita il bambino compie un altro decisivo passaggio: l'acquisizione di forme linguistiche più complesse della semplice denominazione di oggetti e, insieme, una maggiore consapevolezza di sé, delle sue azioni, delle interazioni con gli altri.

Secondo Bruner¹²³ il bambino acquisisce l'uso convenzionale di un simbolo linguistico attraverso la partecipazione a *format* comunicativi stabili, cioè a cornici contestuali regolari all'interno delle quali sono fondamentali la funzione di supporto dell'adulto (scaffolding) e la comprensione delle intenzioni comunicative dell'interlocutore: «il bambino ha modo di cogliere e di apprendere la prospettiva con cui l'adulto impiega certe parole in determinate situazioni. Come esito dell'esposizione a questo genere di esperienza, egli ha la possibilità di crearsi e

¹²¹ M. Tomasello, 1999, *The cultural origins of human cognition*, Cambridge, Mass., Harvard University Press; trad. it., 2005, *Le origini culturali della cognizione umana*, Bologna, Il Mulino, p. 84.

¹²² U. Neisser, 1995, *Criteria for an ecological self*, in P. Rochat (ed.), *The self in infancy*, Amsterdam, North-Holland.

¹²³ J. Bruner, 1983, *Child's talk*, New York, Northon; trad. it., 1987, *Il linguaggio del bambino*, Roma, Armando.

condividere certe rappresentazioni simboliche degli oggetti ed eventi»¹²⁴. Dunque il bambino acquisisce l'uso convenzionale di un simbolo linguistico imparando a partecipare a un format interattivo che egli comprende indipendentemente dal linguaggio, in maniera che il linguaggio dell'adulto possa poggiare su una base di esperienze condivise il cui significato sociale è già noto al bambino.

Quali sono i nodi rilevanti di questo percorso? Il bambino comprende gli adulti come essere intenzionali e condivide con loro l'attenzione in determinati contesti; vive in un mondo in cui sono presenti attività sociali strutturate che egli via via diventa in grado di comprendere; le attività generali che hanno luogo su base regolare o di routine permettono al bambino di comprendere i suoi scopi e quelli dell'adulto in quella situazione e, quindi, di inferire la relazione tra quello che l'adulto fa e dice rispetto a certi scopi. L'emergere della capacità dei bambini di impegnarsi assieme agli adulti in attività di attenzione congiunta non mediate linguisticamente attorno all'anno di età è un fattore determinante per lo sviluppo della successiva acquisizione del linguaggio.

Man mano che le competenze del bambino divengono più complesse¹²⁵ (dalle olofrasi alle espressioni a isola verbale fino alle narrazioni e alla capacità di produrre costruzioni astratte che rendono possibili un gran numero di generalizzazioni linguistiche produttive), si consolida parallelamente l'elaborazione di una teoria della mente degli altri circa le loro credenze e i loro punti di vista.

L'ipotesi di Tomasello è che la comunicazione linguistica abbia un ruolo di grande rilevanza nello sviluppo di abilità cognitive complesse, in particolare nel rendere possibile la consapevolezza della ricorsività della conoscenza (metacognizione) e la capacità di ricombinare in forme nuove le rappresentazioni mentali già in proprio possesso (riformulazioni delle rappresentazioni, analisi della

¹²⁴ M. Tomasello, 1999, cit., trad it. p. 15.

¹²⁵ Il passaggio da una fase di produzione di parole isolate a quella delle prime combinazioni viene misurato attraverso un indice preciso, dato dalla *lunghezza media dell'enunciato* (LME). Proposta da Brown, la LME si basa sul presupposto che la complessità di una struttura linguistica possa essere valutata in base alla quantità di elementi in essa contenuti. Halliday propone un altro criterio, quello della *densità lessicale*, che privilegia il grado di complessità dato dalla combinazione di voci lessicali e grammaticali e dall'uso nella frase di relazioni di tipo ipotattico e paratattico. Cfr. R. Brown, 1973, *A first Language: The early stages*, Cambridge, Mass., Harvard University Press; trad. it., 1979, *La prima lingua*, Roma, Armando; M.A.K. Halliday, 1989, *Spoken and written Language*, Oxford, Oxford University Press; trad. it., 1992, *Lingua parlata e lingua scritta*, Firenze, La Nuova Italia.

esperienza). Apprendere a usare simboli linguistici, proprio per la loro peculiarità di essere insieme intersoggettivi e prospettici¹²⁶, dà quindi origine a forme di rappresentazioni cognitive completamente nuove che modificano il modo in cui i bambini concepiscono il mondo: «l'acquisizione di una lingua naturale implica anche la condivisione sociale – la strutturazione culturale – dei modi in cui i bambini prestano attenzione e danno veste concettuale a vari aspetti del loro mondo»¹²⁷. L'uso di una lingua convenzionale, grazie alla molteplicità di prospettive che essa mette a disposizione e dei complessi tipi di interazione discorsiva che rende possibili, determina i processi riflessivi della metacognizione e della riformulazioni delle rappresentazioni evidenziando la grande complessità e flessibilità della cognizione umana.

3.2 Le parole della mente

Attraverso il linguaggio il bambino esprime ed esplicita le conoscenze sulla sua mente, comunica stati mentali, si riferisce a stati psicologici per spiegare il comportamento delle altre persone. In età prescolare egli si interessa naturalmente ai fenomeni mentali e ricorre al lessico psicologico per dare un senso alla realtà che lo circonda.

Il lessico psicologico è quella forma particolare di linguaggio in cui sostantivi, verbi e aggettivi si riferiscono a stati mentali interni, propri e altrui: espressioni di tipo volitivo (volere, desiderare, sperare, proferire); termini che denotano sentimenti e emozioni (felice, triste, arrabbiato); parole e verbi che si riferiscono a stati mentali dell'intelletto, alla metacognizione e all'immaginazione (credere, sapere, pensare, fare finta, dimenticare, indovinare).

¹²⁶ Un simbolo linguistico è intersoggettivo nel senso che è qualcosa che il parlante produce, comprende e comprende essere compreso dagli altri. La natura prospettica «deriva dalla capacità umana di assumere differenti prospettive nei confronti della stessa entità per differenti scopi comunicativi e, viceversa, di trattare entità differenti come una stessa entità per un certo scopo comunicativo [...]. L'intersoggettività dei simboli linguistici diviene evidente al bambino nelle prime fasi del processo di acquisizione del linguaggio, ma la loro natura prospettica emerge più gradualmente, a mano a mano che il bambino si rende conto che vi sono molti modi possibili di considerare le cose e di parlarne». Cfr. M. Tomasello, 1999, cit.; trad. it., p. 150

¹²⁷ M. Tomasello, 1999, cit.; trad. it. p. 198.

Negli anni ottanta gli psicologi Bretherton e Beeghly¹²⁸ affermarono che l'uso di tali termini da parte del bambino sottointendeva una qualche comprensione dell'esistenza della mente. Bartsch e Wellman¹²⁹ osservarono che i bambini sono in grado di fare riferimenti a stati mentali propri e altrui prima di riuscire a risolvere compiti di falsa credenza. Dunn e altri¹³⁰ hanno riscontrato che già a 24 mesi i bambini producono lessico psicologico nelle conversazioni spontanee in famiglia e sono in grado di riferirsi a stati psicologici per giustificare il comportamento delle altre persone.

Il primo lessico prodotto dai bambini è di tipo *volitivo*, riguarda l'espressione di desideri e appare intorno ai 2 anni. Alla stessa età appaiono riferimenti alle emozioni. Il bambino utilizza prima termini che si riferiscono a emozioni di base (rabbia, paura, tristezza, felicità) e poi quelli che indicano sorpresa, eccitamento, odio. Queste espressioni aumentano di frequenza e si consolidano man mano che il bambino cresce, fino alla comparsa, all'incirca a 36 mesi, del lessico di tipo cognitivo, che aumenta in modo decisivo fino ai cinque anni per poi stabilizzarsi. Con la crescita i bambini affinano il vocabolario e adoperano il lessico psicologico in maniera più varia e complessa, anche all'interno di proposizioni che motivano la causa del desiderio e della emozione che stanno esprimendo.

Alcuni studiosi considerano l'uso di termini cognitivi come l'unica categoria genuina di lessico psicologico e li classificano in base al *grado di certezza*: mentre il verbo *sapere* esprime qualcosa di certo che non lascia spazio a supposizioni ("io so dove è il mio quaderno"), il verbo *pensare* esprime la possibilità dell'incertezza ("penso di sapere dove ho messo il mio quaderno"); e, ancora, il verbo *indovinare* è più ipotetico del verbo *credere*. I bambini utilizzano prima i verbi cognitivi certi rispetto a quelli incerti. Secondo Booth e Hall¹³¹ a ogni verbo corrispondono diversi gradi di astrazione: il verbo *sapere*, ad esempio, comprende 6 livelli di significato

¹²⁸ I. Bretherton, M. Beegley, 1982, *Talking about internal states: The acquisition of an explicit theory of mind*, in "Developmental Psychology", 18, pp. 906-921.

¹²⁹ K. Bartsch, H.M. Wellman, 1995, *Children Talk about the Mind*, New York, Oxford University Press.

¹³⁰ J. Dunn, J. Brown, L. Beardsall, 1991, *Family talk about feeling states and children's later understanding of others' emotion*, in "Developmental Psychology", 27, pp. 448-455.

¹³¹ J. Booth, W.S. Hall, 1995, *Development of the understanding of the polysemous meanings of the mental-state verb know*, in "Cognitive Development", 10, pp. 529-549.

con diverso grado di astrazione (percezione, riconoscimento, ricordo, comprensione, metacognizione, valutazione). La capacità di padroneggiare il grado di astrazione aumenta man mano che il bambino cresce, fino a raggiungere il sesto e più complesso livello all'incirca all'età di dodici anni.

L'uso del lessico psicologico non riflette solo la presenza di abilità verbali e linguistiche. Esso coinvolge abilità simili a quelle coinvolte nella risoluzione di compiti di falsa credenza e presuppone atti di tipo metacognitivo. Hughes e Dunn¹³² hanno dimostrato che i bambini che partecipano più attivamente al gioco di finzione (che abbiamo visto essere uno dei precursori della teoria della mente), producono un numero più alto di termini mentali e tendono a utilizzare il lessico psicologico soprattutto all'interno del gioco di finzione. Questi risultati «supportano l'ipotesi secondo la quale la situazione di finzione avrebbe un effetto facilitatore sulla produzione di termini mentali e suggeriscono l'esistenza di un unico meccanismo cognitivo sottostante»¹³³.

Esiste una grande variabilità individuale nell'acquisizione e nell'uso del lessico psicologico: ci sono bambini che utilizzano frequentemente termini che si riferiscono a stati mentali interni nelle conversazioni in famiglia e con amici, e altri che lo fanno raramente.

Quali sono le cause che possono influenzare lo sviluppo e l'apprendimento del lessico psicologico? Pur non escludendo il peso di fattori genetici, studi recenti concordano sul fatto che la variabilità individuale possa essere spiegata da fattori ambientali, in particolar modo dalla influenza della famiglia e dalla frequenza con cui i bambini sono esposti a termini che si riferiscono a stati mentali. Quindi, da una parte l'ascolto e la partecipazione a discorsi interpersonali su pensieri e emozioni sosterrrebbe il bambino nello sviluppo della teoria della mente¹³⁴; dall'altra, l'azione del lessico psicologico della madre e, insieme, di altri adulti di riferimento, agirebbe all'interno della zona dello sviluppo prossimale. Questi sono dati che confermano le

¹³² C. Hughes, J. Dunn, 1997, «*Pretend you didn't know*»: *Preschoolers' talk about mental states in pretended play*, in "Cognitive Development", 12, pp. 381-403.

¹³³ Cfr. S. Lecce, A. Pagnin, 2007, *Il lessico psicologico. La teoria della mente nella vita quotidiana*, Bologna, Il Mulino, p. 57.

¹³⁴ D.K. Symons, 2004, *Mental state discourse, theory of mind, and the internalization of self-other understanding*, in "Developmental Review", 24, pp. 159-188.

conclusioni di numerose ricerche precedenti che avevano messo in evidenza l'effetto di variabili sociali sullo sviluppo della teoria della mente: presenza di fratelli¹³⁵, status socioeconomico della famiglia¹³⁶, partner di attaccamento¹³⁷, stile educativo della madre¹³⁸.

Attualmente esistono due differenti linee interpretative. La prima sostiene che il lessico psicologico della madre influisce sulle competenze cognitive del bambino attraverso la conversazione¹³⁹: la costruzione sociale di scambi comunicativi porterebbe a pensare che gli altri esseri umani siano dotati di stati mentali e prospettive diverse sul mondo. Le ricerche¹⁴⁰ che mettono in risalto la relazione fra il lessico psicologico del bambino e quello della madre hanno esaminato questo rapporto sia in situazioni di conversazione libera che in momenti più strutturati, come ad esempio la lettura congiunta di una storia: lo stile conversazionale della madre, se cioè ella si sofferma più sugli stati mentali dei personaggi o su eventi fisici, predice in modo evidente la successiva capacità dei bambini di comprendere il lessico psicologico e di risolvere compiti di comprensione di emozioni¹⁴¹.

¹³⁵ J. Perner, T. Ruffmann, S.R. Leekam, 1994, *Theory of mind is contagious: you catch it from your sibs*, in "Child Development", 65, pp. 1228-1238.

¹³⁶ A.L. Cutting, J. Dunn, 1999, *Theory of mind, emotion understanding, language, and family background. Individual differences and interrelations*, in "Child Development", 70, pp. 853-865.

¹³⁷ E. Meins, C. Fernyhough, J. Russell, D. Clark-Carter, 1998, *Security of attachment as a predictor of symbolic and mentalistic abilities: A longitudinal study*, in "Social Development", 7, pp. 1-24.

¹³⁸ T. Ruffmann, J. Perner, L. Parkin, 1999, *How parenting style affects false belief understanding*, in "Social Development", 8, pp. 395-411.

¹³⁹ P.H. Harris, 2005, *Conversation, pretence and theory of mind*, in J.V. Astington, J.A. Baird, 2005, *Why Language Matters for Theory of Mind*, New York, Oxford University Press, pp. 70-84.

¹⁴⁰ Sono ricerche longitudinali e di training: le prime mostrano come la frequenza con cui il bambino è esposto a termini che indicano stati mentali si associa e predice la performance in compiti di teoria della mente e l'uso del lessico psicologico da parte dei bambini in tempi successivi; le seconde verificano l'efficacia di particolari organizzazioni di stimoli sulle prove classiche di falsa credenza e di comprensioni di emozioni. Cfr. S. Lecce, U. Pagnin, 2007, cit.

¹⁴¹ D.K. Symons, C.C. Peterson, V. Slaughter, J. Roche, E. Doyle, 2005, *Theory of mind and mental state discourse during book reading and story-telling tasks*, in "British Journal of Developmental Psychology", 23, pp. 81-102; M. Taumoepeau, T. Ruffmann, 2006, *Mother and infant talk about mental states relates to desire language and emotion understanding*, in "Child Development", 77, pp. 465-481.

La seconda si sofferma su meccanismi di natura più strettamente linguistica, e considera il ruolo della sintassi nella costruzione del lessico psicologico più rilevante di quello della semantica e della pragmatica conversazionale¹⁴².

Un altro aspetto considerato importante per l'acquisizione del lessico psicologico è lo stile educativo parentale, cioè le differenti pratiche educative dei genitori nei confronti dei figli, che può essere distinto in quattro categorie: *stile genitoriale autorevole* (genitori che incoraggiano gli scambi verbali col proprio bambino e sono capaci di fornire regole e criteri di condotta chiari); *stile genitoriale autoritario* (scarso scambio linguistico, il genitore pretende ubbidienza senza fornire spiegazioni); *stile genitoriale permissivo* (scarso livello di controllo, mancanza di regole di comportamento); *stile genitoriale trascurante* (condotta non curante, atteggiamenti di rifiuto del figlio).

Ruffman e colleghi¹⁴³ hanno analizzato i legami tra stile genitoriale e falsa credenza e sono arrivati alla conclusione che lo stile educativo parentale esercita un ruolo importante sulla capacità del bambino di risolvere compiti di falsa credenza e di comprendere le emozioni.

Più recentemente l'interesse dei ricercatori si è diretto verso lo studio della qualità del lessico psicologico, cioè del modo in cui esso viene usato all'interno del discorso. In particolare sono tre i parametri analizzati: il grado di *appropriatezza*, di *elaborazione* e di *connessione di un enunciato*.

Il grado di *appropriatezza* si riferisce a un uso corretto del lessico mentale quando si parla dello stato mentale altrui. Un termine mentale della madre, ad esempio, viene definito appropriato quando è in grado contemporaneamente di riflettere il comportamento del bambino e sollecitare una risposta congruente con esso. È stato studiato nell'ambito delle ricerche sui legami tra teoria dell'attaccamento e sviluppo cognitivo e si lega in particolare al concetto di responsività materna.

¹⁴² J.G. De Villiers, J.E. Pyers, 2002, *Complements to cognition: A longitudinal study of the relationship between complex syntax and false belief-understanding*, in "Cognitive Development", 17, pp. 1037-1060.

¹⁴³ T. Ruffmann, J. Perner, L. Parkin, cit.

Il grado di *elaborazione* dipende dall'articolazione e complessità delle proposizioni che contengono termini psicologici, dal fatto che la frase esprima una relazione causale tra l'emozione espressa e l'evento che l'ha determinata in modo da rendere esplicito il legame tra comportamento e stati affettivi.

Il grado di *connessione* di un enunciato si riferisce al legame semantico di una proposizione con quella precedentemente prodotta dal partner conversazionale. Alcune ricerche di Dunn¹⁴⁴ hanno mostrato una relazione significativa tra la frequenza con cui i bambini si impegnano in conversazioni "connesse" con i loro amici e le loro abilità mentalistiche. Essere in grado di «mantenere il medesimo oggetto conversazionale richiede la capacità di tenere in considerazione il punto di vista dell'altro e, cosa ancora più importante, di operare un sforzo di coordinazione tra le prospettive dei due interlocutori. In questo senso, quindi, sembra che la realizzazione di una *connected communication* richieda un'abilità molto simile a quella della teoria della mente»¹⁴⁵.

Studi di tipo cross-culturale hanno infine osservato l'esistenza di differenze significative in culture diverse rispetto ai compiti di falsa credenza e di comprensione del lessico psicologico.

3.3 Stile referenziale e stile espressivo

Abbiamo visto che nella produzione linguistica dei bambini compaiono precocemente parole che denotano emozioni, percezioni, sentimenti, desideri, pensieri, credenze. Questo evento, insieme alla capacità di far riferimento agli stati interni propri e altrui, viene considerato da diversi studiosi come indicatore dell'emergere di una teoria della mente già nel secondo anno di vita. A tre anni (all'incirca l'età di ingresso alla scuola dell'infanzia), il bambino diventa via via più capace di riferirsi alla vita mentale sia propria che altrui quando conversa, gioca, elabora teorie.

¹⁴⁴ A.L. Cutting, J. Dunn, 1999, cit.

¹⁴⁵ S. Lecce, U. Pagnin, 2007, cit. p. 122.

L'acquisizione di una teoria della mente rappresenta un potente dispositivo per lo sviluppo della comunicazione; rende il bambino più abile ed esperto nella gestione dei propri pensieri, attivo e partecipe nelle situazioni di incontro e scambio, in grado di comprendere le intenzioni comunicative degli interlocutori e sostenere scambi comunicativi secondo diversi registri e stili. Secondo alcuni studiosi l'acquisizione di abilità mentalistiche consente una notevole espansione delle possibilità di apprendimento linguistico e comunicativo.

Nelle sue ricerche Meins individua numerosi fattori a sostegno del legame fra sicurezza dell'attaccamento ed esperienza infantile della mente dell'altro. Come abbiamo visto, la studiosa cerca di verificare in che modo i legami di attaccamento possano influenzare lo sviluppo cognitivo del bambino. Secondo la sua teoria, i bambini sicuri¹⁴⁶ riuscirebbero meglio nel gioco di finzione, e nell'acquisizione del linguaggio manifestano tendenze più spiccate di tipo referenziale.

Secondo la distinzione della Nelson¹⁴⁷ i bambini possono acquisire il linguaggio attraverso due percorsi differenti facilmente individuabili nelle prime fasi del processo. Sulla base delle prime cinquanta parole apprese è possibile infatti distinguere due stili: quello *referenziale*, più legato al processo di denominazione degli oggetti, e quello *espressivo*, che riguarderebbe più direttamente l'interazione sociale. I due stili si distinguono anche per altre caratteristiche: il linguaggio referenziale è un linguaggio orientato agli oggetti, altamente comprensibile, favorisce un incremento rapido del vocabolario, combinazioni grammaticali originali, apprendimento veloce della grammatica; è correlato con la primogenitura e il livello socioeconomico dei genitori. Il linguaggio espressivo è un linguaggio orientato alle persone; presenta un apprendimento lento del vocabolario e della grammatica, tendenza all'imitazione, bassa comprensibilità e flessibilità, uso di "parole vuote" e

¹⁴⁶ Con l'espressione "bambini sicuri" intendiamo riferirci a quei bambini che, secondo la teoria dell'attaccamento, usano la figura di attaccamento come base sicura da cui esplorare il mondo (tipo B). Con l'espressione "bambini insicuri" intendiamo da ora in poi le tre categorie (tipo A, tipo C, tipo D) e quindi sia i bambini insicuri-evitanti che quelli insicuri-resistenti e insicuri-disorganizzati.

¹⁴⁷ K. Nelson, 1973, *Structure and strategy in learning to talk*, in "Monographs of the Society for Research in Child Development, 38, n. 1; id., 1981, *Individual differences in language development: Implications for development and language*, in "Development Psychology", 17, pp. 170-187; D. Furrow, K. Nelson, 1984, *Environmental correlates of individual differences in language acquisition*, in "Journal of Child Language, 11, pp. 523-534.

di espressione “congelate”¹⁴⁸; risulta correlato con un basso livello socioeconomico dei genitori.

L’idea è che la maniera in cui i bambini acquisiscono il linguaggio sia in relazione con il ruolo che in questo processo assume l’interazione tra la madre e il bambino. Il linguaggio delle madri di questi bambini contiene un numero maggiore di termini riferiti agli stati mentali e questo porterebbe, per un verso, a pensare che l’interesse di questi bambini per le persone si concretizzi in uno stile di acquisizione espressivo. Tuttavia ci sono delle caratteristiche dello stile espressivo che non si adattano alle modalità di comportamento dei bambini sicuri: essi esplorano volentieri l’ambiente circostante mantenendo il contatto visivo con la madre e condividendo con lei le scoperte; la condivisione aumenta la possibilità dell’interazione e dello scambio dialogico in modo tale da «offrire alla diade sicura maggiori opportunità di interagire tramite gli oggetti e fornire al bambino uno scenario ideale, nel quale apprendere le parole in rapporto alla situazione»¹⁴⁹. Al contrario i bambini insicuri, meno interessati all’esplorazione del mondo esterno, o desiderosi di esplorare senza che l’azione sia condivisa dalla madre, perdono l’opportunità di nominare oggetti in relazione agli eventi e di farlo insieme a un adulto esperto. Inoltre, i bambini sicuri grazie alla autonomia e al senso di auto-efficacia che li caratterizza, sono più disposti «ad affrontare il rischio del linguaggio. Lo stile referenziale dovrebbe apparire come il percorso più rischioso di accesso al linguaggio, poiché non è basato sull’imitazione o sulle frasi congelate, tipiche del linguaggio espressivo. Nominando un oggetto dell’ambiente, il bambino corre infatti il rischio di utilizzare una definizione sbagliata, diversamente da un altro che imita o utilizza una frase completa. Le caratteristiche legate all’attaccamento possono rendere i bambini sicuri più propensi a correre questi rischi, poiché sanno che le loro madri li incoraggeranno e li sosterranno»¹⁵⁰.

Lo stile materno, è cioè il fatto che alcune madri orientano il linguaggio verso gli oggetti e altre preferiscono utilizzare un linguaggio interpersonale., spiegherebbe

¹⁴⁸ Sono definite “frasi congelate” modi standard e combinazioni idiosincratice di parole. Nel linguaggio referenziale sono presenti anche espressioni vocali prive di significato.

¹⁴⁹ Cfr. E. Meins, 1997, cit., trad. it., p. 80.

¹⁵⁰ Ivi, pp. 80-81.

secondo la Nelson i differenti stili di acquisizione del linguaggio da parte dei bambini. Riportiamo a questo proposito l'esempio della Meins. Supponiamo che la zia Maria vada a fare visita alla sorella e alla nipotina di un anno a cui ha portato una palla gialla. Quando la zia se ne va, la mamma rimane ad osservare la figlia che gioca con la palla. La bimba ha imparato molte parole nuove legate all'oggetto – *palla, gialla, rotonda, calcio, sole* – e può utilizzare questi termini per iniziare uno scambio con la madre. Se la mamma è orientata a parlare di oggetti, la bambina potrà ampliare la conversazione sulla palla. Se invece la mamma inizierà a parlare della zia, di come è bella, allegra, irritabile ecc., la bambina non avrà modo di inserirsi nella conversazione, poiché la sua competenza linguistica è ancora insufficiente per questo livello di interazione; ella non ha ancora acquisito le parole utilizzabili per condividere la descrizione della zia. E' probabile che a questo punto la bambina dovrà basarsi su *frasi congelate già collaudate* ma chiaramente non appropriate e, di conseguenza, lo scambio con la madre per lei non è stato di nessuna utilità.

Possiamo trarre alcune conclusioni dall'esempio: innanzitutto che il linguaggio referenziale assume un ruolo importante nel facilitare la conoscenza del mondo. Il fatto che il bambino sia messo nella condizione di constatare personalmente che a un oggetto possono essere attribuite molte parole, rappresenta un primo passo verso la comprensione della potenzialità dell'uso flessibile dei simboli. In questo modo lo scambio con l'adulto arricchisce contemporaneamente il vocabolario del bambino, la sua conoscenza del mondo e l'interazione con l'altro. Il linguaggio referenziale consente quindi «una più efficace comunicazione rispetto al linguaggio espressivo, nel senso che il bambino è in grado di iniziare e dirigere delle interazioni anche se ha acquisito solo un numero limitato di parole. [...] Egli diventerà, perciò, capace di scegliere un argomento specifico di conversazione e, quando avrà espresso il desiderio di parlare riguardo a qualcosa di specifico, l'adulto sarà portato a continuare e ad ampliare lo scambio»¹⁵¹. I bambini esposti a uno stile linguistico espressivo, al contrario, non saranno in grado di continuare la conversazione, in quanto mancanti delle parole e dei riferimenti necessari per iniziare lo scambio sociale.

¹⁵¹ E. Meins, 1992, cit., p. 93.

Questo ci porta a riflettere sul ruolo essenziale dell'interazione centrata sull'oggetto per l'acquisizione del linguaggio; non solo nei contesti diadici di incontro con la madre, ma anche in quei contesti allargati, come la scuola, che prevedono relazioni più complesse. L'attività esplorativa, motoria e manipolativa ha un ruolo rilevante per l'esperienza linguistica e cognitiva del bambino, serve da stimolo per aumentare le sue conoscenze e aiuta a condividere con altri la definizione di oggetti e qualità. Organizzare esperienze che abbiano queste caratteristiche è dunque fondamentale nella scuola dell'infanzia, così come strutturare l'ambiente diversificando gli spazi, e mettendo a disposizione oggetti che rispondano alle azioni del bambino e lo stimolino ad interagire con essi.

4.4 Bambini e linguaggio in età prescolare

Le ricerche sullo sviluppo del linguaggio e delle competenze comunicative nei bambini in età prescolare hanno dimostrato la capacità d'uso già a questa età di una discreta varietà di mosse conversazionali. Si è visto che esiste uno stretto collegamento fra modalità di costruzione del discorso, il contesto nel quale il bambino esercita le sue competenze linguistiche e la familiarità degli argomenti trattati.

Alcuni studi hanno messo in risalto le modalità attraverso le quali l'insegnante può facilitare la partecipazione dei bambini alla conversazione anche quando gli argomenti trattati risultano nuovi rispetto alle competenze possedute. In questo caso risultano efficaci gli interventi definiti di *rispecchiamento*¹⁵²: attraverso la ripetizione e la riformulazione l'adulto incoraggia il bambino a procedere nel suo discorso e gli fornisce l'opportunità di ulteriori chiarimenti ed elaborazioni¹⁵³.

¹⁵² Cfr. L. Lumbelli, (a cura di), 1974, *Pedagogia della comunicazione verbale*, Milano, Franco Angeli; id., 1981, *Educazione come discorso*, Bologna, Il Mulino; id., 1982, *Psicologia dell'educazione. Comunicare a scuola*, Bologna, Il Mulino.

¹⁵³ Cfr. M. Orsolini, *La costruzione del discorso nelle discussioni in classe: un'analisi sequenziale*, in C. Pontecorvo, A.M. Aiello, C. Zucchermaglio, 2004, *Discutendo si impara*, Roma, Carocci, pp. 135-155. L'autrice ha evidenziato nella sua ricerca come il cambiamento dei meccanismi della conversazione nell'interazione fra insegnanti e bambini abbia potuto favorire nei bambini la capacità di costruzioni di discorsi complessi e di argomentazioni mirate.

In Italia circa il 95% dei bambini frequenta la scuola dell'infanzia. In questa fase dello sviluppo, caratterizzata da una espansione delle possibilità comunicative, il bambino condivide e sperimenta esperienze linguistiche a più livelli, che coinvolgono sistemi relazionali diversi ma fra loro connessi: al rapporto con i genitori e con gli eventuali fratelli si aggiunge quello con altri adulti significativi e altri coetanei a scuola.

Il nido e la scuola dell'infanzia rappresentano contesti favorevoli per l'individuazione di eventuali disturbi della comunicazione e del linguaggio e per la prevenzione dei problemi che nascono da una mancata stimolazione da parte delle famiglie. In che modo la scuola può sollecitare e favorire le competenze d'uso del linguaggio e i processi di pensiero ad esso collegati?

4.4 Competenze conversazionali

Abbiamo visto come il bambino prima di saper padroneggiare il linguaggio passi attraverso importanti *transizioni evolutive* e abbiamo descritto una di queste transizioni come passaggio dalla comunicazione inintenzionale a quella intenzionale. Tale passaggio è caratterizzato da una serie di interazioni faccia a faccia con la madre, variamente definite (*protoconversazioni, danze conversazionali, pseudodialoghi, intersoggettività primaria*)¹⁵⁴, che denotano la progressiva capacità del bambino di sintonizzarsi con l'altro attraverso il coordinamento degli scambi affettivi. Questo livello di comunicazione diadica riguarda solo il bambino e il caregiver.

All'incirca verso la fine del primo anno di vita, in assenza di problemi, compaiono gradualmente episodi di *attenzione condivisa*: adulto e bambino mantengono la loro attenzione reciproca, ma il bambino riesce a guardare anche qualcos'altro, un oggetto o un evento esterno. Dapprima il bambino segue lo sguardo

¹⁵⁴ Cfr. M.C. Bateson, 1975, *Mother-infant exchanges: The epigenesis of conversation interaction*, in "Annals of the New York Academy of Science", 263, pp. 101-113; D. Stern, 1985, *The interpersonal world of the infant*, New York, Basic Books; H.R. Schaffer, 1977, *Studies in mother-infant interaction*, London, Academic Press; C. Trevarthen, 1979, *Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity* in M. Bullova (a cura di), *Before Speech*, Cambridge, Cambridge University Press.

dell'adulto; successivamente egli diventa capace di dirigere lo sguardo dell'adulto verso l'evento esterno e impara a produrre gesti comunicativi di natura triadica, con lo scopo preciso di dirigere l'attenzione dell'adulto verso qualcos'altro.

Con la comparsa delle parole e il progressivo arricchimento del vocabolario i gesti referenziali vengono sostituiti dal linguaggio vero e proprio. Le prime parole non hanno un «nucleo di significato stabile, sono parte indissolubile di un'azione comunicativa e hanno significato all'interno di essa. Tuttavia esse marcano un profondo cambiamento nelle capacità cognitive e linguistiche del bambino»¹⁵⁵.

L'esplosione lessicale che avviene all'incirca verso i 18 e i 24 mesi modifica l'uso di routine articolatorie e contribuisce allo sviluppo morfosintattico. Si è visto che i bambini che possiedono un vocabolario ampio sono in grado di usare le parole con maggiore flessibilità e riescono ad utilizzare le stesse parole in frasi diverse. In corrispondenza con il più consapevole uso del linguaggio verbale accadano due fatti importanti: il bambino diventa capace di fare cose insieme ai compagni e stabilisce interazioni basate su rapporti di alternanza e di reciprocità di ruoli e di azioni. Egli, inoltre, riesce a parlare di oggetti ed eventi senza fare riferimento al contesto immediato e sviluppa il lessico psicologico, cioè la capacità di esprimere pensieri, credenze, sentimenti, desideri.

Nel corso dell'età prescolare il bambino completa lo sviluppo fonologico, utilizza correttamente le principali regole morfologiche, conquista la capacità rappresentativa, produce frasi più complesse, adatta il discorso all'interlocutore. I tempi individuali di questo percorso sono determinati da numerose variabili tra cui le caratteristiche dell'ambiente e il supporto dell'adulto.

Per comprendere i discorsi degli altri è necessario saper interpretare informazioni linguistiche di tipo diverso. Tra conoscenze pragmatiche, conoscenze sociali e conoscenze più specificamente linguistiche esiste uno stretto legame.

L'approccio pragmatico allo studio dell'acquisizione del linguaggio studia in che modo le diverse funzioni comunicative vengono adattate al contesto e all'interlocutore. Lo sviluppo della capacità di conversare è assai complesso: usare il

¹⁵⁵ M. Orsolini, 2000, *Imparare a parlare*, in M. Orsolini (a cura di), *Il suono delle parole. Relazione e conoscenza del linguaggio nei bambini*, Milano, R.C.S. Libri, p. 44.

linguaggio in modo comunicativo significa infatti produrre enunciati efficaci ed appropriati, saper interpretare indici non verbali, scegliere quando parlare e quando no, decidere in che modo intervenire a seconda delle circostanze e dell'interlocutore che si ha davanti. Anche questo tipo di abilità si acquista col tempo, grazie alla varietà e alla qualità delle interazioni con gli adulti a cui il bambino partecipa già prima dell'acquisizione del linguaggio.

Un caso specifico di adattamento alle capacità dell'interlocutore è rappresentato dal *baby talk*, cioè il linguaggio che gli adulti o i bambini più grandi utilizzano per conversare con i bambini piccoli. Secondo Wells e Robinson¹⁵⁶ il *baby talk* presenta caratteristiche precise: il modo di produzione è più lento e le parole sono scandite chiaramente; la struttura sintattica semplice; i toni prosodici esagerati; il lessico ristretto e ricco di ripetizioni di parole e frasi.

La revisione critica della nozione piagetiana di egocentrismo ha dato luogo a un lungo dibattito e a ricerche che hanno messo in luce la precocità degli scambi verbali riusciti tra i bambini¹⁵⁷. Gli studi sulle interazioni comunicative tra bambini di due e tre anni¹⁵⁸, che hanno analizzato la produzione verbale di piccoli gruppi in assenza e in presenza dell'adulto, hanno dimostrato che i bambini sono in grado di diversificare gli stili di interazione già a questa età: se il destinatario è l'adulto, essi adoperano forme elaborate e cortesi e usano soprattutto descrizioni e altre forme dichiarative; se invece si rivolgono ai compagni essi usano forme più esplicite e semplificate.

Tutto il periodo prescolare è caratterizzato da uno sviluppo di abilità conversazionali, tanto più varie quanto più esse vengono esercitate in un contesto che

¹⁵⁶ G. Wells, W.P. Robinson, 1982, *The role of adult speech in language development* in C. Fraser, K.R. Scherer, *Advances in the social psychology of language*, Cambridge, Cambridge University Press.

¹⁵⁷ Cfr. E. Mueller, 1972, *The maintenance of verbal exchanges between young children*, in "Child Development", 43, pp. 930-938.

¹⁵⁸ M.L. Morra Pellegrino, A. Scopesi, P. D'Aniello, 1984, *Conversazioni tra bambini di due anni. Intenzioni comunicative e scambi dialogici*, in "Età evolutiva", 17, pp. 52-65.

stimola la molteplicità delle occasioni, che favorisce lo scambio fra i bambini, e che è capace di sostenere le loro esplorazioni verbali¹⁵⁹.

Ci sono alcune competenze conversazionali che dovrebbero essere acquisite alla fine della scuola dell'infanzia, necessarie perché si possa attivamente partecipare alla costruzione del discorso in modo efficace ed appropriato. In primo luogo il rispetto dell'*alternanza dei turni*, cioè la capacità dei parlanti di non sovrapporsi durante la conversazione. Richiede la capacità di riconoscere e utilizzare segnali linguistici (ad esempio, i pronomi "io" e "tu" variano all'interno della stessa conversazione a seconda di chi riveste il ruolo del parlante) e di comprendere segnali prosodici ben precisi, come quando l'interlocutore ha finito di parlare o sta solo facendo una pausa, una autocorrezione. In secondo luogo, la capacità di produrre messaggi comprensibili dal punto di vista dell'articolazione fonetica e dell'oggetto di cui si parla. Infine, la *continuità tematica*, ovvero la capacità di scambiarsi informazioni attraverso una sequenza dialogica di una certa durata. Risulta facilitata quando i bambini condividono il contesto a cui si riferisce il discorso, ma è possibile anche quando si intraprende una conversazione su argomenti più complessi, come una narrazione o un argomento scientifico.

Quando consideriamo il ruolo della comunicazione in un contesto classe dobbiamo tener conto di due questioni fondamentali: che la classe è costituita da un gruppo numeroso di parlanti e che ogni parlante possiede differenti competenze linguistiche e ha elaborato modalità interattive dissimili. Ci vorrà tempo perché il gruppo costruisca una dimensione collettiva di comunicazione; per regolare l'interazione e lo scambio sarà necessario imparare a condividere codici linguistici e codici di comportamento. Questo è esattamente quello che succede all'inizio di un anno scolastico, quando i bambini, all'incirca a tre anni, frequentano per la prima volta la scuola dell'infanzia.

Abbiamo già accennato alle ricerche della Lumbelli sulle modalità interattive in contesti scolastici. Nei suoi lavori l'autrice sostiene che il rapporto insegnante-alunno sia paragonabile a quello terapeuta-paziente e propone metodologie

¹⁵⁹ Cfr. S. Rushton, A. Juola-Rushton, E. Larkin, 2010, *Neuroscience, Play and Early Childhood Education: Connections, Implications and Assessment*, in "Early Childhood Education Journal", 37, pp. 351-361.

d'intervento mirate, la cui attenzione è rivolta alla consapevolezza, da parte dell'insegnante, dei propri comportamenti comunicativi, modulati in base alle reazioni degli studenti e attenti ai possibili disturbi e incomprensioni della comunicazione. Quando un insegnante si comporta in modo non autoritario la comunicazione risulta facilitata: non solo si crea un clima di classe basato sull'accettazione dell'altro, ma si apre la possibilità di nuove e più motivate interazioni. Dalla psicoterapia viene mutuata la pratica della *comunicazione a specchio* attraverso la quale «si raggiunge lo scopo di manifestare una costante attenzione e comprensione nei confronti dell'interlocutore, una sollecitazione indiretta a continuare il dialogo evitando di esprimere commenti e valutazioni che potrebbero scoraggiare la libera espressione»¹⁶⁰.

Primo compito dell'insegnante sarà quello di creare le condizioni adatte affinché i bambini possano imparare a condividere spazi, tempi, attività, modi dello stare insieme. Per ogni bambino la scuola dell'infanzia rappresenta l'inizio una nuova avventura di vita in cui egli non è più il protagonista, ma uno dei partecipanti insieme ad altri. Sarà necessario, allora, costruire insieme “cornici contestuali regolari” all'interno delle quali dare spazio a parole, pensieri e relazioni nuove rispetto a quelle già sperimentate in famiglia.

4.5 Esperienze narrative

Abbiamo visto che la capacità dei bambini di usare in maniera appropriata il lessico psicologico si consolida in età prescolare e che essa sembra essere influenzata da una serie di fattori sociali e culturali che aiutano il bambino in questo percorso di crescita. Le prime interazioni con la madre, le conversazioni all'interno della famiglia, la partecipazione a routine sociali, l'incontro con i pari nei contesti allargati della scuola, contribuiscono a inserire il bambino in un mondo fatto di parole, discorsi, narrazioni.

¹⁶⁰ P. Selleri, 1994, *La comunicazione in classe*, in B. Zani, P. Selleri, D. David, *La comunicazione*, Firenze, La Nuova Italia, p. 162,

La capacità di narrare la propria esperienza e di comprendere quella degli altri compare precocemente; già verso i due anni il bambino è in grado, attraverso l'uso di frasi brevi, di utilizzare forme narrative semplici per dare forma e significato alle sue nascenti esperienze. La narrazione rappresenta una delle forme più potenti di comunicazione di cui l'uomo dispone. Esiste, secondo Bruner, una specifica forma di pensiero narrativo distinta e diversa da quella del pensiero logico-scientifico. Siamo così bravi a raccontare, egli afferma, che questa facoltà ci appare naturale quanto il linguaggio: “mediante la narrativa costruiamo, ricostruiamo, in certo senso perfino reinventiamo, il nostro ieri e il nostro domani”¹⁶¹.

Gli studi sulla teorie della mente hanno utilizzato prove standard per accertare la presenza o assenza nel bambino della capacità di interpretare il comportamento proprio e altrui sulla base della vita mentale dell'individuo. Altri studi hanno messo in risalto l'importanza dei precursori della teoria della mente, cioè di tutti quelle competenze che precedono la capacità di superare la prova della falsa credenza, che ci indicano un sostanziale percorso di continuità nella formazione delle competenze mentalistiche.

Quali sono le esperienze che possono sostenere il bambino in questo percorso? Meins ha messo in luce come la capacità della madre di pensare al proprio figlio come essere dotato di stati mentali (*mind-mindedness*) e la frequenza di termini mentalistici da lei utilizzati durante sequenze di gioco libero siano fattori di grande rilevanza per lo sviluppo delle attività mentali del bambino. Studi recenti hanno cercato di capire quale altri “fonti mentalistiche” possono essere utili per sostenere e stimolare il bambino in altri contesti. In questa direzione si pone l'analisi della letteratura per l'infanzia come strumento importante attraverso il quale aiutare il bambino ad esercitare le sue conoscenze mentali.

Ci sono almeno tre motivi fondamentali per i quali l'utilizzo di storie nei contesti scolastici costituisce una prassi utile e piacevole per lo sviluppo cognitivo ed emotivo del bambino. Innanzi tutto il fatto che nei racconti per bambini possiamo

¹⁶¹ J. Bruner, 2002, *La fabbrica delle storie*, Bari-Roma, Laterza, p. 106.

trovare una grande varietà di riferimenti a stati mentali¹⁶². Poi la constatazione che i bambini si appassionano naturalmente alle storie e i loro contenuti: nella mia esperienza di insegnante ho avuto modo di rendermi conto quanto il racconto di storie riesca a coinvolgere a più livelli bambini molto diversi tra loro. Infine, raccontare storie continua a essere una delle esperienze emotive più forte nella relazione tra adulto e bambino, sia questo adulto un genitore, un nonno, un insegnante. Le narrazioni costituiscono dunque uno spazio importante nella dimensione sociale, culturale e affettiva dello sviluppo del bambino: sono «uno spazio a portata di mano (o forse sarebbe meglio dire a portata di pensiero e di emozioni) all'interno del quale animare i personaggi del quotidiano e dello straordinario e cimentarsi nelle prime ricerche di significato»¹⁶³.

Sono state individuate diversi tipi di conoscenza necessari per la produzione di pensiero narrativo: quella di tipo *concettuale* che si riferisce alla generale conoscenze delle cose del mondo, persone, oggetti, strutturarsi di eventi, l'interazione tra questi elementi; quella più specificamente *linguistica*: uso di pronomi e connettivi temporali e causali, individuazione dei tempi verbali tipici del racconto e selezione del lessico adeguato; quella *strutturale* delle componenti proprie di ogni genere narrativo: la sequenza di funzioni narrative come inizio, eventi, mancanza, intervento della magia, risoluzione della mancanza, lieto fine; e, infine, quella *pragmatica*, che consente di collocare ciò che il narratore dice in un contesto appropriato e di passare da una dimensione dialogica del linguaggio a una di tipo discorsiva.

Il linguaggio narrativo permette inoltre il distacco dalla situazione presente; l'uso e la comprensione di espedienti linguistici che segnalano la dimensione e la coesione del racconto (forme rituali di apertura e chiusura, uso di tempi verbali al passato); l'acquisizione di un lessico psicologico articolato che consenta di riferirsi agli stati mentali dei personaggi; la presenza di un discorso narrativo coerente.

¹⁶² Cfr. J.R. Dyer, M. Shatz, H.M. Wellman, 2000, *Young children's storybooks as a source of mental state information*, in "Cognitive Development", 15, pp. 17-37.

¹⁶³ Cfr. A. Marchetti, D. Massaro, M. Shatz, J. Dyer, 2005, *C'era una volta un pensiero. La letteratura per l'infanzia come fonte di conoscenza sugli stati mentali*, in O. Liverta Sempio, A. Marchetti, F. Lecciso, (a cura di), 2005, *Teoria della mente*, cit., p. 53.

La promozione di momenti di comunicazione, condivisione, costruzione di significati; l'influenza positiva delle prime pratiche di lettura in famiglia e in un ambiente attrezzato e sollecitato come quello della scuola; l'abitudine a organizzare nella attività della classe momenti di lettura: sono tutte questioni da affrontare se si vuole riflettere sui modi in cui può essere possibile rendere pratica abituale l'organizzazione di incontri di lettura con bambini di età prescolare .

Negli ultimi trenta anni l'editoria per l'infanzia ha raggiunto un'espansione straordinaria e accresciuto la qualità delle sue produzioni. I libri per bambini hanno una forma poetica molta complessa nella loro apparente semplicità e leggerezza: «lette, guardate e ascoltate, le storie costituiscono una fonte straordinaria per offrire ai bambini parole che giacciono come un richiamo sommerso e per aprire inediti sguardi conoscenza»¹⁶⁴. Tuttavia la narrazione all'infanzia gode ancora di scarsa considerazione sociale e non sempre è considerata come attività fondante del progetto educativo della scuola¹⁶⁵.

Proporre attività di lettura nella scuola dell'infanzia significa stimolare abilità di tipo cognitivo e linguistico che serviranno alla costruzione di successive competenze. Il linguaggio usato nella situazione di lettura al bambino risulta infatti essere più articolato e più ricco di quello usato in altre attività. Ma significa anche proporre esperienze centrate sugli interessi e le motivazioni dei bambini che amano ascoltare storie e sfogliare libri con l'adulto. Raccontare storie soddisfa la naturale curiosità di scoprire il mondo e giocare con le parole: «non è solo un passatempo ma un'esperienza fondamentale di linguaggio»¹⁶⁶ che coinvolge interamente lo sviluppo del bambino. La lettura di libri aiuta ad aprire *mondi possibili* anche per quei bambini che non hanno la fortuna di vivere questa esperienza nel contesto familiare. Il

¹⁶⁴ Cfr. E. Beseghi, (a cura di) 2003, *Infanzia e racconto*, Bologna, Bononia University Press, p. XI

¹⁶⁵ «Raccontare o leggere storie ai bambini, come anche recitare poesie o rappresentare opera teatrali, appartiene ancora alla vaga categoria dell'intrattenimento e dello svago, la cui massima virtù consiste nella loro capacità di occupare il tempo in attività piacevoli, innocue, contingenti. Qualcosa con cui alleviare la noia o intrattenersi nelle ore in cui non vi è necessità di realizzare lavori utili o produttivi». Cfr. J. Mata Anaya, *Linguaggio, esperienza e mondi poetici*, in "Infanzia"2009, 2, p.85.

¹⁶⁶ Ibidem.

problema non «è se loro accettano o se sono capaci di entrarci (sappiamo bene che lo sono), ma se noi vogliamo offrire a loro gli strumenti per farlo»¹⁶⁷.

¹⁶⁷ R. Cardarelli, A. Chiantera, 1989, *Leggere prima di leggere. Infanzia e cultura scritta*, Firenze, La Nuova Italia, p. 180.

CONCLUSIONI

Secondo i documenti istituzionali, la scuola dell'infanzia deve consentire ai bambini dai 3 ai 6 anni di raggiungere alcuni importanti traguardi di sviluppo in ordine alla maturazione dell'identità, alla conquista dell'autonomia, allo sviluppo della competenza e del senso della cittadinanza, tenendo conto che in questo periodo i percorsi di crescita e di sviluppo del bambino sono soggetti a notevoli e significativi mutamenti. La scuola dell'infanzia ha uno specifico progetto formativo: non è un luogo in cui si lavora su competenze disciplinari e saperi; è, piuttosto un contesto in cui si costruiscono le basi che favoriscono l'emergere di competenze trasversali e lo sviluppo di funzioni come la memoria, la percezione, il linguaggio. Lo sviluppo cognitivo del bambino non avviene quindi per trasmissione di contenuti, ma attraverso le sue esperienze concrete elaborate e rielaborate in un processo che lo vede attivamente coinvolto. Questo ci sembra uno dei punti significativi proposti dagli *Orientamenti*: un bambino attivo, competente e partecipe che arriva a scuola con un suo patrimonio di eventi, in grado di ricevere e scambiare informazioni con l'ambiente, capace di produrre ragionamenti coerenti, attento osservatore di azioni, linguaggi e pensieri degli altri.

L'emergente capacità di sintonizzarsi con gli altri soggetti intenzionali consente di coinvolgere il bambino che frequenta la scuola dell'infanzia in percorsi di esplorazione collettiva, attraverso i quali per un verso è agevolato il consolidamento della teoria della mente, per un altro verso questa viene sfruttata in processi di apprendimento strategici, nei quali l'adulto non si limita a trasferire informazioni bensì appunto guida processi intersoggettivi di scoperta.

La letteratura sulla teoria della mente fornisce dunque una chiave di comprensione e di approfondimento di indicazioni pedagogiche che sono presenti negli *Orientamenti* e nelle *Indicazioni* per la scuola dell'infanzia. In questi documenti viene infatti evidenziato come il bambino sia portatore di una propria esperienza del mondo; questa esperienza deve essere trasferita ad un livello superiore, attraverso un processo di costruzione simbolico-sociale che non solo

riorganizza concettualmente i domini di esperienza ma anche promuove lo sviluppo di funzioni cognitive.

I bambini arrivano alla scuola dell'infanzia con storie ed esperienze personali molto diverse. Ci sono bambini che provengono da famiglie in cui si pensa che il linguaggio non sia indispensabile per lo sviluppo del piccolo, famiglie in cui risultano carenti le relazioni tra i vari membri, e altre ancora in cui i genitori non hanno l'abitudine o il tempo di fermarsi ad ascoltare e osservare. I motivi di queste differenze possono esseri tanti, dovuti a svantaggi culturali della famiglia o anche solo a incapacità di prendersi cura dei bambini. Chi lavora con i bambini svantaggiati in età prescolare – afferma Bereiter - «riferisce di un considerevole numero di bambini che a quattro anni parla a malapena. Nella vita del bambino di classe inferiore, il linguaggio è apparentemente così poco indispensabile che è possibile a un bambino andare avanti senza usarlo affatto»¹⁶⁸.

Come abbiamo visto, oggi le questioni che riguardano l'infanzia non sono legate esclusivamente allo svantaggio iniziale. C'è un senso diffuso di mancanza di parole e linguaggio che determina nuovi bisogni e nuove richieste che nascono dal non riuscire a padroneggiare certi usi sociali del linguaggio. In questa direzione la scuola dell'infanzia può fare molto, può svolgere una «funzione di *catalizzazione* e *mediazione* del dialogo tra i bambini e la cultura, tra i bambini e il mondo, raccogliendo l'impulso quasi spontaneo che spinge i bambini stessi alla simbolizzazione e convogliandolo, con sensibilità pedagogica, sapienza metodologica accortezza psicologica, nelle forme linguistiche dell'ambiente sociale»¹⁶⁹.

Essere una scuola caratterizzata da forme di flessibilità organizzativa¹⁷⁰ significa essenzialmente due cose: non lasciare spazio a tentazioni di natura

¹⁶⁸ Cfr. C. Bereiter, S. Engelmann, 1966, *Teaching Disadvantaged Children in the Preschool*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall Inc.; trad. it., 1973, *Scuola per l'infanzia e svantaggio culturale*, Milano, Franco Angeli, p. 50. Bereiter ha lavorato a metodi e programmi per il recupero dello svantaggio culturale di bambini americani, proponendo alcune sperimentazioni che hanno dato risultati positivi.

¹⁶⁹ F. Frabboni, F. Pinto, Minerva, 2008, *La scuola dell'infanzia*, cit., pp. 52-53.

¹⁷⁰ «La scuola dell'infanzia sperimenta con libertà la propria organizzazione, la formazione dei gruppi, delle sezioni e le attività di intersezione a seconda delle scelte pedagogiche, dell'età e della numerosità

spontaneista (la scuola del caso, direbbe Frabboni), né affidarsi a tentazioni di *precocismo cognitivo* e di *anticipazionismo curricolare*. Sono questi i rischi principali che corre la scuola dell'infanzia quando il suo progetto educativo non sia pensato a misura dei bambini che la frequentano, della relazione con le loro famiglie e il territorio con la sua rete di servizi.

Il tempo è un'altra risorsa di cui fare buon uso nella scuola dell'infanzia. Come è esplicitamente dichiarato negli *Orientamenti* e nelle *Indicazioni per il curricolo*, il tempo ha una sua valenza pedagogica, un suo fondamentale valore: il tempo giornaliero con l'alternarsi delle attività, dei gruppi, degli spazi usati; il tempo lungo del percorso di crescita individuale di ogni bambino che può essere osservato e sostenuto lungo i tre anni di frequenza di scuola dell'infanzia, un tempo in cui accadono numerose e profonde trasformazioni; e, ancora, il tempo del dialogo con i genitori, per trovare insieme i percorsi giusti, le parole migliori per spiegare le ragioni della scuola che non sempre coincidono con quelle della famiglia.

Un fattore determinante per la qualità della scuola dell'infanzia è la strutturazione degli spazi che «si carica di risonanze e connotazioni soggettive attraverso precisi punti di riferimento, rappresentati da persone, oggetti e situazioni che offrono al bambino il senso della continuità, della flessibilità e della coerenza»¹⁷¹. Nonostante le precise indicazioni degli *Orientamenti* e delle *Indicazioni per il curricolo*, troppo spesso le sezioni della scuola dell'infanzia sono organizzate con banchi più o meno in fila rivolti verso la cattedra, che non favoriscono fluidità di movimento e di circolazione, e non aiutano il dialogo e il confronto, i rapporti di collaborazione, le attività dei gruppi. L'intera scuola dovrebbe «essere messa a disposizione del progetto educativo eliminando spazi morti o sottoutilizzati: l'area della scuola deve essere vista come un insieme di punti di riferimento per l'attività, la comunicazione, l'aggregazione»¹⁷².

dei bambini e delle risorse umane e ambientali della quali si può disporre». Cfr. *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, cit.

¹⁷¹ Orientamenti 1991, cit.: la strutturazione degli spazi.

¹⁷² S. Neri, 1992, *Elementi del modello organizzativo*, in G. Rubagotti, (a cura di), 1992, *Manuale di formazione e aggiornamento per i docenti della scuola materna*, Milano, Fabbri Editori, p. 452.

L'organizzazione didattica è uno dei campi fondamentali in cui si esplica la professionalità dell'insegnante. Negli *Orientamenti* sono indicate alcune linee metodologiche precise: la *valorizzazione del gioco*, in tutte le sue forme e come atmosfera diffusa nella scuola dell'infanzia, risorsa privilegiata di apprendimento e di relazioni; *l'esplorazione e la ricerca*, per stimolare l'originale curiosità del bambino, sostenere la varietà e la numerosità delle strategie di pensiero, valorizzare l'errore, favorire l'esperienza diretta a contatto con le cose, la natura, la città, l'ambiente sociale e culturale; la *vita di relazione* in piccoli e grandi gruppi, di sezione e intersezione, in cui favorire scambi, informazioni reciproche, confronti, cooperazione, discussione di problemi, ragionamento su attività complesse, partecipazione a giochi simbolici.

Valorizzazione del gioco, esplorazione e ricerca, vita di relazione devono essere sostenute dall'insegnante attraverso processi di mediazione didattica, osservazione, progettazione, verifica, documentazione.

La mediazione didattica comporta l'uso di «tutte le strategie e le strumentazioni che consentono di orientare, sostenere e guidare proceduralmente lo sviluppo e l'apprendimento del bambino», e implica «l'attivazione di abilità generali di assimilazione e di elaborazione delle informazioni (memorizzare, rappresentare, comprendere relazioni spaziali e casuali) e il ricorso a materiali sia informali che strutturati da manipolare, esplorare», e organizzazioni di esperienze che «consentano la conquista di una maggiore sicurezza e di una prima organizzazione delle conoscenze».

L'osservazione, la progettazione, la verifica diventano momenti rilevanti per la costruzione del progetto educativo, in quanto «consentono di valutare le esigenze del bambino e di riequilibrare via via le proposte educative in base alla qualità delle sue risposte»; mentre la documentazione aiuta a rievocare, riesaminare, analizzare, ricostruire, socializzare il progetto: prendere consapevolezza di quello che si è fatto e ragionarci sopra insieme, adulti e bambini.

Dalle linee guida degli *Orientamenti* e delle *Indicazioni per il curriculum* emerge un profilo di alta professionalità: all'insegnante sono richieste competenze

psicologiche, pedagogiche, metodologiche e didattiche, la disponibilità alla relazione educativa con i bambini e la capacità di lavorare collegialmente con gli adulti.

Non dovrebbe esserci posto per atteggiamenti comunicativi di tipo direttivo che non lasciano lo spazio e il tempo perché il bambino possa essere incoraggiato ad elaborare le sue domande e le sue risposte. Quando questo accade il rischio è grande: è un linguaggio «tutto teso a farsi capire (e “ubbidire”) dall’altro piuttosto che a capire l’altro, che suggerisce al bambino un comportamento linguistico analogo assai “ristretto” e tutto centrato sulle proprie esigenze»¹⁷³; è un linguaggio privo di comunicazione reale, fatto solo di ordini e richieste, non approfondisce la relazione tra gli interlocutori e non aiuta il bambino. Alla staticità della sequenza domanda-risposta-domanda bisognerà sostituire differenti modalità relazionali e quindi altri comportamenti linguistici: suggerimenti, riformulazioni, espansioni delle frasi, dichiarazioni, formulazione di ipotesi. Il bambino dovrà essere aiutato e incoraggiato ad apprendere e sperimentare che parole e frasi possono essere combinate in maniera diversa e usate per svariati scopi.

Corsaro ha descritto i bambini come esseri profondamente sociali, capaci di sviluppare rapporti ricchi e articolati con i pari attraverso strutture interazionali complesse. C’è una grande vita sotterranea nella scuola dell’infanzia se solo si fa in modo che i bambini abbiano la possibilità di scoprirsi incontrando gli altri. Progettare situazioni in cui essi possano stare insieme significa migliorare la qualità degli scambi, ma per ottenere che questo accada non basta «mettere insieme i bambini a socializzare: al contrario ciò che si richiede all’educatore è un accurato esame del tipo di situazione relazionale a cui il bambino è in grado di partecipare»¹⁷⁴. All’inizio probabilmente sarà necessario suggerire alcune regole comportamentali ed organizzative che aiutino i bambini a superare momenti critici. Nella maggior parte dei casi non è necessario interrompere quello che essi stavano facendo e neanche usare frasi fatte per manifestare il disappunto (“*siete sempre i soliti!*”); è sufficiente offrire ai bambini altri modelli di riferimento che possano risolvere il conflitto e aiutarli a interiorizzare norme che li aiutino in occasioni simili a risolvere

¹⁷³ Cfr. A. Chiantera, A. Rossetti, 1984, *L’adulto e il linguaggio del bambino*, Firenze, La Nuova Italia, p. 31.

¹⁷⁴ Ivi, p. 68.

autonomamente il problema. Attraverso il linguaggio è quindi possibile trasmettere non solo significati, ma anche modalità di comportamento che aiutano il bambino a inserirsi nella vita della comunità e a interiorizzare norme sociali.

E' necessario che gli insegnanti prestino la massima attenzione al linguaggio dei bambini e che li aiutino a diventare consapevoli della forza delle loro parole. Vivian Paley¹⁷⁵ spiega nei suoi libri in che modo conduce la discussione in classe con i bambini cercando di far loro comprendere come *un pensiero conduce al pensiero successivo*. E' la tecnica del "lasciare le tracce", come lei stessa la definisce; comporta l'uso attento del discorso metacognitivo, con frasi che utilizzano verbi mentali del tipo "*penso di sapere che*", "*credo lui lo abbia fatto per questo motivo*".

Stimolare la discussione in classe sul discorso e sul pensiero già in età prescolare è questione di grande rilevanza. E' dunque importante che gli insegnanti «parlino di più di ciò che essi stessi *pensano, sanno, si aspettano, ricordano*, di ciò che si *domandano*, di quanto *hanno deciso, immaginato, supposto, inferito, concluso* e così via, e stimolino gli allievi a fare altrettanto. Introducendo e usando consapevolmente questo linguaggio sul pensiero, gli insegnanti condurranno gli studenti a riflettere sul proprio pensiero e ad articolare il pensiero e la sua espressione»¹⁷⁶.

I primi anni di scuola, come i primi anni di vita, rappresentano un *periodo sensibile* durante il quale le possibilità di influenzare i periodi successivi sono tante: non è esagerato affermare, a mio parere, che i contesti scolastici hanno un ruolo decisivo nel tracciare i successivi sviluppi del bambino e nel contrastare i rischi dovuti a vissuti relazionali problematici o alla povertà di risorse della famiglia.

In questo lavoro l'attenzione è stata focalizzata su un aspetto dello sviluppo cognitivo del bambino che riguarda essenzialmente lo sviluppo del linguaggio e la

¹⁷⁵ Vivian Paley ha documentato molte osservazioni sul gioco e sul linguaggio dei bambini del nido e della scuola dell'infanzia, mettendo in evidenza la loro capacità di interagire, di riflettere e discutere su concetti importanti come equità e giustizia. Cfr. V. Paley, 1981, *Wally's Stories*, Cambridge, MA, Harvard University Press; id., 1992, *You Can't Say You Can't Play*, Cambridge, MA, Harvard University Press.

¹⁷⁶ D. Olson, J. W. Astington, 1993, *Pensare il pensiero. Imparare a interpretare le affermazioni e a considerare le credenze*, in O. Liverta Sempio, A. Marchetti, 1995, *Il pensiero dell'altro*, cit., p. 443.

nascita di una teoria della mente in età prescolare. E' evidente che lo sviluppo cognitivo non può assolutamente essere pensato se non in un contesto in cui ci sia una grande cura per la relazione tra insegnanti e bambini: l'esperienza relazionale rappresenta una parte consistente di quello che succede ogni giorno nella scuola. In questo senso potremmo dire che le relazioni tra insegnanti e bambini possono essere considerate risorse evolutive.

BIBLIOGRAFIA

- Agnoli A. (2009), *Le piazze del sapere. Biblioteche e libertà*, Roma-Bari, Laterza.
- Aiello A.M. (1993), *Il ruolo dell'adulto nel ragionamento collettivo di bambini*, in Pontecorvo C. (a cura di) (1993), *La condivisione della conoscenza*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 380-393.
- Albanese O., Doudin P.A., Martin D. (a cura di), 1995, *Metacognizione e educazione*, Milano, Franco Angeli.
- Anaya J.M, (2009), *Linguaggio, esperienza e mondi poetici*, in "Infanzia" 2009, 2, pp. 85-89.
- Andreani Dentici A. (a cura di) (1991), *Il pensiero in erba. Ricerche sullo sviluppo dai 5 ai 7 anni*, Milano, Franco Angeli.
- Andreoli S., (1992), *Per un sistema interrelato di opportunità e di servizi per bambini e genitori*, in Bertolini P. (a cura di) (1992), *La qualità della vita infantile: che fare?*, Firenze, La Nuova Italia.
- Anolli L.(a cura di) (2002), *Psicologia della comunicazione*, Bologna, Il Mulino.
- Antonietti A., Cantoia M., (2000), *La mente che impara. Percorsi metacognitivi di apprendimento*, Firenze, La Nuova Italia.
- Arcà M., (1992), *Come apprendono i bambini dai 3 ai 6 anni: l'insegnamento e la scuola*, in Rubagotti G., 1991, *I nuovi Orientamenti per la scuola materna*, Milano, Fabbri Editori.
- Arcà M., (2007), *Le impronte che formano il pensiero*, in "Cooperazione Educativa", dicembre 2007, vol. 56, n. 4, pp. 11-15.
- Ardy Bassi G., (2010), *Magia in classe*, Molfetta, Edizioni La Meridiana.

- Astington J., Jenkins J.M., (1995), *Theory of mind and social understanding*, in “Cognition and Emotion”, 9, pp. 151-165.
- Astington J.W., (1996), *Che cosa c'è di teorico nella teoria della mente del bambino? Un approccio vygotkiano*, in Liverta Sempio O., Marchetti A. (a cura di) (2001), *Teoria della mente e relazioni affettive*, Torino, Utet, pp. 13-33.
- Baraldi C., Maggioni G. (a cura di) (2000), *Una città con i bambini. Progetti ed esperienze del Laboratorio di Fano*, Roma, Donzelli Editore.
- Baron-Cohen S., (1995), *Mindblindness. An essay on autism and theory of mind*, Cambridge, MIT Press, trad. it. (1997), *L'autismo e la lettura della mente*, Roma, Astrolabio.
- Barrilà D., (2007), *C'è una logica nei bambini*, Brescia, Editrice La Scuola.
- Bartsch K., Wellman H.M., (1995), *Children Talk about the Mind*, New York, Oxford University Press.
- Bateson M.C., (1975), *Mother-infant exchanges: The epigenesis of conversation interaction*, in “Annals of the New York Academy of Science”, 263, pp. 101-113.
- Battistelli P. (a cura di) (1995), *Io penso che tu pensi...*, Milano, Franco Angeli.
- Baumgartner E., Devescovi A., (2000) *Il lessico psicologico dei bambini*, Roma, Carocci.
- Baumgartner E., Bombi A.S., (2005), *Bambini insieme. Intrecci e nodi delle relazioni tra pari in età prescolare*, Bari-Roma, Laterza.
- Bazzanella C., (1994), *Le facce del parlare*, Firenze, La Nuova Italia.
- Benasayag M., G. Schmit, (2003), *Les passions tristes. Souffrance psychique et crise social*, Paris, Edition La Decouverte, trad. it. (2005), *L'epoca delle passioni tristi*, Milano, Feltrinelli.
- Bereiter C., Engelmann S., (1966), *Teaching Disadvantaged Children in the Preschool*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall Inc.; trad. it. (1973), *Scuola per l'infanzia e svantaggio culturale*, Milano, Franco Angeli.

- Bernasconi B., Parolini U. (a cura di) (2009), *Insegnare con i concetti alla scuola dell'infanzia*, Milano, Franco Angeli.
- Bertolini P. (a cura di) (1992), *La qualità della vita infantile: che fare?*, Firenze, La Nuova Italia.
- Beseghi E., (a cura di) (2003), *Infanzia e racconto*, Bologna, Bononia University Press.
- Booth J., Hall W.S., (1995), *Development of the understanding of the polysemous meanings of the mental-state verb know*, in "Cognitive Development", 10, pp. 529-549.
- Bosacki S., Astington J.W., (1999), *Theory of Mind in Preadolescence: Relations between Social Understanding and Social Competence*, in "Social Development", 8, 2, pp. 237-255.
- J. Bowlby, (1988) *A Secure Base: Clinical Applications of Attachment Theory*, London, Routledge. 1988, trad. it. (1989) *Una base sicura*, Milano, Raffaello Cortina.
- Bretherton I., Beegly M., (1982), *Talking about internal states: The acquisition of an explicit theory of mind*, in "Developmental Psychology", 18, pp. 906-921.
- Brogi V., Mori L. (a cura di) (2008), *Il bambino ir-reale*, Pisa Edizioni ETS.
- Bronfenbrenner U., (1979), *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*, Cambridge, Harvard University Press; trad. it. (1986), *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, Il Mulino.
- Brown R., (1973), *A first Language: The early stages*, Cambridge, Mass., Harvard University Press; trad. it. (1979), *La prima lingua*, Roma, Armando.
- Bruner J.S., (1964), *On Knowing. Essay for the left Hand*, Cambridge, Mass., The Belknap Press of Harvard University Press, trad. it. (1968), *Il conoscere Saggi per la mano sinistra*, Roma, Armando.
- J. Bruner, (1983), *Child's talk*, New York, Northon; trad. it. (1987), *Il linguaggio del bambino*, Roma, Armando.

- Bruner J, (1986), *Actual Mind, Possible Words*, Cambridge, Mass., Harvard University Press; trad. it. (2003), *La mente a più dimensioni*, Bari-Roma, Laterza.
- Bruner J., (1990), *Acts of meaning*, Harvard University Press, Cambridge, MA; trad. it.(1992), *La ricerca del significato*, Torino, Bollati, Boringhieri.
- Bruner J. S., (1996), *The Culture of Education*, Cambridge, MA, Harvard University Press; trad. it. (1997), *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano.
- Bruner J., 2002, *La fabbrica delle storie*, Bari-Roma, Laterza.
- Caggio F., (2004), *Riguardare l'esperienza che si fa. Per una scuola che comincia a far ricerca*, in Caggio F., Mantovani S. (a cura di), *Famiglie, bambini, educatrici. Esplorazioni del consueto*. Bergamo Edizioni Junior.
- Camaioni L., Volterra V., Bates E., (1986), *La comunicazione nel primo anno di vita*, Torino, Bollati, Boringhieri.
- Camaioni L., Bascetta C., Aureli T., (1988), *L'osservazione del bambino nel contesto educativo*, Bologna, Il Mulino
- Camaioni L. (a cura di) (2001), *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*, Bologna, Il Mulino.
- Camaioni L. (a cura di) (2004), *La Teoria della mente. Origini, sviluppo e patologia*, Roma Bari, Laterza.
- Camaioni L., (2004), *La conoscenza della mente nell'infanzia: l'emergere della comunicazione intenzionale*, in L. Camaioni (a cura di) (2004), *La teoria della mente. Origini, sviluppo e patologia*, Roma- Bari, Laterza, pp. 59-74.
- Cambi F., Toschi L., (2006), *La comunicazione formativa. Strutture, percorsi, frontiere*, Milano, Apogeo.
- Campione V., Tagliagambe S., (2008), *Saper fare la scuola. Il triangolo che non c'è*, Torino, Einaudi.
- Cardarello R., Chiantera A., (1989), *Leggere prima di leggere. Infanzia e cultura scritta*, Firenze, La Nuova Italia, p. 180.

- Cardarello R., (1995), *Bambini e libri. La prima formazione del lettore*, Firenze, La Nuova Italia.
- Carugati F., Selleri P., (1996), *Psicologia sociale dell'educazione*, Bologna, Il Mulino.
- Cazden C.B., (1988), *Classroom discourse. The language of teaching and learning*, Portsmouth, Heinemann.
- Clark A., (1997), *Being There*, The MIT Press; trad. it. (1999), *Dare corpo alla mente*, Milano, McGraw-Hill.
- Cohen M. (a cura di) (1970), *Il linguaggio del bambino*, Firenze, La Nuova Italia.
- Contini M. (a cura di) (2000), *Il gruppo educativo*, Roma, Carocci.
- Contini M., Fabbri M., Manuzzi P., (2006), *Non di solo cervello*, Milano, Raffaello Cortina.
- Corno D., Pozzo G. (a cura di) (1991), *Mente, linguaggio, apprendimento*, Firenze, la Nuova Italia.
- Cornoldi C., (1995), *Metacognizione e apprendimento*, Bologna, Il Mulino.
- Corsaro W., Rizzo A.T., (1988), *Discussion and Friendship: Socialization Processes in the Peer Culture of Italian Nursery School*, in "American Sociological Review", 53, n. 6, pp.879-894.
- Corsaro W., (1997), *The sociology of childhood*, Pine Forge Press, Thousand Oaks, CA; trad. it. (2003) *Le culture dei bambini*, Bologna, Il Mulino.
- Cutting A.L., Dunn J., (1999), *Theory of mind, emotion understanding, language, and family background. Individual differences and interrelations*, in "Child Development", 70, pp. 853-865.
- Czerwinsky Domenis L., (2000), *La discussione intelligente. Una strategia didattica per la costruzione della conoscenza*, Trento, Erickson.
- Dallari M., (2008), *In una notte di luna vuota*, Trento, Erickson.
- Damon W., (1984), *Peer Education: The Untapped Potenzial*, in "Journal of Applied Developmental Psychology", n.8, pp. 331-343.
- De Puig I., Satiro A.,(2006), *Giocare a pensare*, Bergamo, Edizioni Junior.

- De Villiers J.G., Pyers J.E., (2002), *Complements to cognition: A longitudinal study of the relationship between complex syntax and false belief-understanding*, in “Cognitive Development”, 17, pp. 1037-1060.
- Dewey J., (1933), *How we think*, Boston, Heath; trad. it. (1961), *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto tra pensiero riflessivo ed educazione*, Firenze, La Nuova Italia.
- Di Blasio P. (a cura di) (1995), *Contesti relazionali e processi di sviluppo*, Milano, Raffaello Cortina.
- Donaldson M., (1978), *Children's Minds*, London, Fontana; trad. it. (1979), *Come ragionano i bambini*, Milano, Emme Edizioni.
- Dunn J., (1988), *The beginning of Social Understanding*, Cambridge Mass., Harvard University Press; trad. it. (1990), *La nascita della competenza sociale*, Milano, Raffaello Cortina.
- Dunn J., Brown J., Beardsall L., (1991), *Family talk about feeling states and children's later understanding of others' emotion*, in “Developmental Psychology, 27, pp. 448-455.
- Dunn J., (1994), *Changing mind and changing relationship*, in C. Lewis, P. Mitchell (eds), *Children's early understanding of mind. Origins and development*, Hove, Erlbaum.
- Duranti A., (1998), *Etnografia del parlare quotidiano*, Roma, Carocci.
- Duranti A., (2007), *Etnopragmatica*, Roma Carocci
- Dyer J.R., Shatz M., Wellman H.M, (2000), *Young children's storybooks as a source of mental state information*, in “Cognitive Development”, 15, pp. 17-37.
- Edwards C., Gandini L., Forman G., (1995), *I cento linguaggi dei bambini*, Bergamo, Edizioni Junior.
- Fabbri L., (2007), *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*, Roma, Carocci.
- Ferreiro E., Teberosky A., (1985), *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, Firenze, Giunti- Barbera.

- Fonagy P., (1991), *The capacity for understanding mental states: The reflective self in parent and child and its significance for security of attachment*, in “Infant Mental Health Journal”, 13, pp. 200-216.
- Fonagy P., Redfern S., Charman T., (1997), *Sviluppo della teoria delle mente e ansia da separazione*, in O. Liverta Sempio, A. Marchetti, (2001), *Teoria della mente e relazioni affettive*, pp. 153-167.
- Fonagy P., Target M., (2001), *Attaccamento e funzione riflessiva*, Milano, Raffaello Cortina.
- Frabboni F., (1990), *La scuola dell’infanzia*, Firenze, La Nuova Italia.
- Frabboni F., Pinto Minerva F., (2008), *La scuola dell’infanzia*, Roma-Bari, Laterza.
- Fraunfelder E., (1983), *La prospettiva educativa tra biologia e cultura*, Napoli, Liguori Editore.
- Fraunfelder E., Santoianni F., (1997), *Nuove frontiere della pedagogia tra bioscienze e cibernetica*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane.
- Fraunfelder E., Santoianni F. (a cura di) (2002), *Le scienze bioeducative*, Napoli, Liguori Editore.
- Fraunfelder E., Santoianni F., Striano M., (2004), *Introduzione alle scienze bioeducative*, Roma-Bari, Laterza.
- Fraunfelder E., Santoianni F., (2009), *A mente aperta. Ambienti di apprendimento. Contesti di formazione*, Napoli, Pisanti.
- Friso Gianna, (2006), *Avviamento alla metacognizione*, Trento, Erickson.
- Furrow D., Nelson K., (1984), *Environmental correlates of individual differences in language acquisition*, in “Journal of Child Language”, 11, pp. 523-534.
- Gardner H., (1983), *Frames of mind. The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, New York; trad. it. (1996), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell’ intelligenza*, Milano, Feltrinelli.

- Gardner H., (1991), *The unschooled mind. How children think and how schools should teach*, Basic Books; trad. it. (1993), *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*, Milano, Feltrinelli.
- Garfield I.L., Peterson C. C., Perry T., (2001), *Social cognition, Language Acquisition and development of the Theory of Mind*, in “Mind & Language”, vol. 16, n. 5, pp. 494-541.
- Garvey C., (1984), *Children's Talk*, Cambridge, MA, Harvard University Press; trad. it., (1985), *I discorsi dei bambini*, Roma, Armando
- Gilli C., Marchetti A. (a cura di) (1991), *Prospettive sociogenetiche e sviluppo cognitivo*, Milano, Raffaello Cortina.
- Gilly M., Roux J.P., (1993), *Routine sociali, schemi pragmatici e schemi*, in O. Liverta Sempio, A. Marchetti (a cura di) (1995), *Il pensiero dell'altro*, Milano, Raffaello Cortina, pp. 241-268.
- Goffman E., (1961), *Asylums. Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Innates*, Garden City, Doubleday; trad. it. (1986), *Asylums. Le istituzioni totali: la condizione sociale dei malati di mente e altri internati*, Torino, Einaudi.
- Goffman E., (1981), *Forms of Talk*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press; trad. it. (1987), *Forme del parlare*, Bologna, Il Mulino.
- Goodwin M., (1990), *He-Said- She-Said: Talk as Social Among Black Children*, Bloomington, Indiana University Press.
- Gopnik A., Meltzoff A.N, (1997), *Words, Thoughts and Theories*, Mass., The MIT Press; trad. it., (2000), *Costruire il mondo, Una teoria dello sviluppo cognitivo*, Milano, McGraw-Hill.
- Grice H.P., (1978), *Logica e conversazione* in M. Sbisà, (1978), *Gli atti linguistici*, Milano, Feltrinelli.
- Gruppo Nazionale Infanzia MCE (a cura di) (2002), *Il non comune senso dell'esperienza nella scuola dell'infanzia*, Bergamo, Edizioni Junior.

- Halliday M.A.K., (1989), *Spoken and written Language*, Oxford, Oxford University Press; trad. it. (1992), *Lingua parlata e lingua scritta*, Firenze, La Nuova Italia.
- Harris P.H., (1989), *Children and Emotion. The Development of Psychological Understanding*, Oxford, Basic Blackwell Ltd; trad. it. (1991), *Il bambino e le emozioni*, Milano, Raffaello Cortina.
- Harris P.H., (1992), *From simulation to folk psychology: the case for development*, in “Mind and Language”, 7, pp. 120-144.
- Harris P.H., (2000, *The Work of the Imagination*), Malden, Blackwell.
- Harris P.H., (2005), *Conversation, pretence and theory of mind*, in J.V. Astington, J.A. Baird, (2005), *Why Language Matters for Theory of Mind*, New York, Oxford University Press, pp. 70-84.
- Hobsom P.R., (1991), *Contro la teoria della «teoria della mente»*, in Liverta Sempio O., Marchetti A. (a cura di) (2004), *Teoria della mente e relazioni affettive*, Torino, Utet, pp. 34-59.
- Hughes C., Dunn J., (1997), «*Pretend you didn't know*»: *Preschoolers' talk about mental states in pretended play*, in “Cognitive Development”, 12, pp. 381-403.
- Immordino-Yang M. H., Damasco A., (2007), *We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscienze to Education*, in “Mind, Brain and Education”, International Mind, Brain and Education Society and Blackwell Publishing, Inc., 1, 1, pp. 3 – 10.
- Kanizsa S., (a cura di) (2007), *Il lavoro educativo. L'importanza della relazione nel processo di insegnamento-apprendimento*, Milano, Mondadori.
- Karmiloff-Smith A., (1992), *Beyond Modularity: A Developmental Perspective on Cognitive Science*, Cambridge, Mass., MIT Press; trad. it. (1995), *Oltre la mente modulare*, Bologna, Il Mulino.
- Hobsom P.R., (1991), *Contro la teoria della «teoria della mente»*, in Liverta Sempio O., Marchetti A. (a cura di) (2004), *Teoria della mente e relazioni affettive*, Torino, Utet, pp. 34-59.

- Lecce S., Pagnin A., (2007), *Il lessico psicologico*, Bologna, Il Mulino.
- Leslie A.M., (1994), *ToMM, ToBY, and Agency: core architecture and domain specificity*, in Gelman S., (a cura di), *Mapping the mind: domain specificity in cognition and culture*, New York, Cambridge University Press, pp. 119-148.
- Leslie A.M., (2004), *Alcune implicazioni della finzione per i meccanismi sottostanti alla teoria della mente nel bambino*, in Camaioni L. (a cura di), (2004), *La Teoria della mente. Origini, sviluppo e patologia*, Roma-Bari, Laterza, pp. 121-155.
- Lillard A., (2006), *The socialization of theory of mind: Cultural and social class differences in behaviour explanation*, in A. Antonietti, O. Liverta Sempio, A. Marchetti (a cura di), *Theory of Mind and Language in Developmental Context*, New York, Springer Scienze/Business Media, pp. 65-76.
- Lipman M., Sharp A.M., Oscanyan F.S., (1980), *Philosophy in the Classroom*, Philadelphia, Temple University Press.
- Liverta Sempio O., Marchetti A., (a cura di) (1995), *Il pensiero dell'altro. Contesto, conoscenza e teoria della mente*, Milano, Raffaello Cortina.
- Liverta Sempio O. (a cura di) (1998), *Vygotskij, Piaget, Bruner. Concezioni dello sviluppo*, Milano, Raffaello Cortina.
- Liverta Sempio O., Marchetti A., (a cura di) (2001), *Teoria della mente e relazioni affettive. Contesti familiari e contesti educativi*, Torino, Utet.
- Liverta Sempio O., Marchetti A., (2001), *Strumenti di indagine dell'Ansia da separazione nei contesti familiari e scolastico: Sat-Famiglia e SAT-Scuola*, in Liverta Sempio O., Marchetti A., (a cura di), (2001), *Teoria della mente e relazioni affettive. Contesti familiari e contesti educativi*, Torino, Utet.
- Liverta Sempio O., Marchetti A., Lecciso F., (a cura di) (2005), *Teoria della mente tra normalità e patologia*, Milano, Raffaello Cortina .
- Lodi D., Micali Baratelli C., (a cura di), (1997), *Una cultura dell'infanzia*, Firenze, La Nuova Italia .

- Lumbelli L., (a cura di) (1974), *Pedagogia della comunicazione verbale*, Milano, Franco Angeli.
- Lumbelli L.(a cura di) (1981), *Educazione come discorso*, Bologna, Il Mulino.
- Lumbelli L.(a cura di) (1982), *Psicologia dell'educazione. Comunicare a scuola*, Bologna, Il Mulino.
- Lumbelli L. (a cura di) (1988), *Incoraggiare a leggere. Intenzione e comportamento verbale degli insegnanti*, Firenze, La Nuova Italia.
- Marchetti A. (a cura di), (1997), *Conoscenza, affetti, socialità*, Milano, Raffaello Cortina.
- Marchetti A. (a cura di) (2000), *Incontri evolutivi. Crescere nei contesti attraverso le relazioni*, Milano, Franco Angeli.
- Marchetti A., Massaro D., (2002), *Capire la mente*, Roma, Carocci.
- Marchetti A., Massaro D., Shatz M., Dyer J, (2005), *C'era una volta un pensiero. La letteratura per l'infanzia come fonte di conoscenza sugli stati mentali*, in O. Liverta Sempio, A. Marchetti, F. Lecciso (a cura di) (2005), *Teoria della mente tra normalità e patologia*, Milano, Raffaello Cortina.
- Mariani A., (2006), *Media, comunicazione e formazione* in Cambi F., Toschi L., (2006), *La comunicazione formativa. Strutture, percorsi, frontiere*, Milano, Apogeo, p. 167.
- Maturana H., Varela F., (1984), *The Tree of Knowledge*, Boston, New Science Library; trad. it. (1992), *L'albero della conoscenza*, Milano, Garzanti.
- Mazzone M., (2005), *Menti simboliche. Introduzione agli studi sul linguaggio*, Roma, Carocci.
- M. Mehan, (1979), *Learning Lesson*, Cambridge, Harvard University Press.
- Meins E., (1997), *Security of Attachment and the Social Development of cognition*, Psychology Press, trad. it. (1999), *Sicurezza e sviluppo sociale della conoscenza*, Milano, Raffaello Cortina.

- Meins E., Fernyhough C., Russell J., Clark-Carter D., (1998), *Security of attachment as a predictor of symbolic and mentalistic abilities: A longitudinal study*, in “Social Development”, 7, pp. 1-24.
- Meins E., Fernyhough C., Fradley E., Tuckey M., (2001), *Rethinking maternal sensitivity: Mothers’ comments on infants’ mental processes predict security of attachment at 12 months*, in “Journal of Child Psychology e Psychiatry”, 42, pp. 637-648.
- Meltzoff A., Gopnik A., (2004), *Il ruolo dell’imitazione nella comprensione sociale e nello sviluppo di una teoria della mente*, in Camaioni L. (a cura di), (2004), *La teoria della mente. Origini, sviluppo e patologia*, Roma-Bari, Laterza, pp. 75-118.
- Ministero della Pubblica Istruzione, (1991), *Orientamenti per la scuola materna*.
- Ministero della Pubblica Istruzione, (2007), *Indicazioni per il Curricolo per la scuola dell’infanzia e per il primo ciclo d’istruzione*.
- Mion C., (2002), *Nuove famiglie, nuovi bambini*, in Gruppo Nazionale Infanzia MCE, *Il non comune senso dell’esperienza nella scuola dell’infanzia*, Bergamo, Edizioni Junior, pp. 11-18.
- Missaglia D., (2009), *Scenari e tempi educativo-formativi per il bambino ir-reale*, in Brogi V., Mori L. (a cura di) (2009), *Il bambino ir-reale*, Pisa, Edizioni ETS.
- Morra Pellegrino M.L., Scopesi A., D’Aniello P., (1984), *Conversazioni tra bambini di due anni. Intenzioni comunicative e scambi dialogici*, in “Età evolutiva”, 17, pp. 52-65.
- Morra Pellegrino M., Scopesi A., (1992), *Dal dialogo preverbale alla conversazione*, Milano, Franco Angeli.
- Moscati R., Nigris E., Tramma S., (2008), *Dentro e fuori la scuola*, Milano, Mondadori.
- Mueller E., (1972), *The maintenance of verbal exchanges between young children*, in “Child Development”, 43, pp. 930-938.

- Muntoni L., (2005), *I bambini pensano difficile*, Roma, Carocci.
- Muntoni L., Pagnotta C., (2007), *Un niente ben pensato*, in “Cooperazione Educativa”, vol. 56, n. 4, pp. 23-28.
- Neisser U., (1991), *Two perceptually given aspects of the self and their development*, in “Developmental Review”, 2, pp. 197-209.
- Nelson K., (1973), *Structure and strategy in learning to talk*, in “Monographs of the Society for Research in Child Development”, 38, n. 1-2.
- Nelson K., (1977), *Facilitating children's syntax acquisition*, in “Developmental Psychology”, 13, pp. 101-107.
- Nelson K., (1981), *Individual differences in language development: Implications for development and language*, in “Development Psychology”, 17, pp. 170-187.
- Neri S., (1992), *Elementi del modello organizzativo*, in Rubagotti G., (a cura di) (1992), *Manuale di formazione e aggiornamento per i docenti della scuola materna*, Milano, Fabbri Editori.
- Nicolodi G., (2008), *Il disagio educativo al nido e alla scuola dell'infanzia*, Milano, Franco Angeli.
- Nigris E., (2009), *Le domande che aiutano a capire*, Milano, Mondadori.
- Oliviero A., (2002), *Prima lezione di neuroscienze*, Bari-Roma, Laterza.
- Olson D.R., Astington J.V., Harris P.L., (1988), *Introduction*, in Astington J.W., Harris P.L., Olson D.R.,(eds) (1998), *Developing Theories of Mind*, Cambridge, University Press.
- Orsolini M., Pontecorvo C., Amoni M., (1989), *Discutere a scuola: interazione sociale e attività cognitiva*, in “Giornale italiano di psicologia”, XVI, n. 3.
- Orsolini M. (a cura di) (2000), *Il suono delle parole. Percezione e conoscenza del linguaggio nei bambini*, Milano R.C.S. Libri.
- Orsolini M., (2000), *Imparare a parlare*, in M. Orsolini (a cura di), *Il suono delle parole. Relazione e conoscenza del linguaggio nei bambini*, Milano, R.C.S. Libri, pp. 33-67.

- Orsolini M., (2004), *La costruzione del discorso nelle discussioni in classe: un'analisi sequenziale*, in C. Pontecorvo, A.M. Aiello, C. Zucchermaglio, (2004), *Discutendo si impara*, Roma, Carocci.
- Paley V., (1981), *Wally's Stories*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Paley V., (1992), *You Can't Say You Can't Play*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Pennisi A., Perconti P. (a cura di) (2006), *Le scienze cognitive del linguaggio*, Bologna, Il Mulino.
- Penso D., (2007), *Trent'anni nella scuola dell'infanzia*, in "Cooperazione Educativa", vol. 56, n. 4, pp.16-22.
- Perner J., Ruffman T., Leekam S.R., (1995), *La teoria della mente è contagiosa: si prende dai fratelli*, in O. Liverta Sempio, A. Marchetti, (1995), *Il pensiero dell'altro. Contesto, conoscenza e teoria della mente*, Milano, Raffaello Cortina, pp. 447-465.
- Perrenoud P., (2002), *Dieci nuove competenze per insegnare*, Roma, Anicia.
- Perret-Clermont A.-N., (2005), *Costruire lo spazio del pensiero a scuola in* Pontecorvo C. (a cura di), 2005, *Discorso e apprendimento*, Roma, Carocci, pp. 21-31.
- Peticari P., (1997), *Attesi imprevisti*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Peticari P., (2007), *L'educazione impensabile*, Milano, Elèuthera.
- Pianta R.C., (1999), *Enhancing Relationship Between Children and Teachers*, American Psychological Association; trad. it. (2001), *La relazione bambino-insegnante*, Milano, Raffaello Cortina.
- Pontecorvo C. (a cura di), (1989), *Un curriculum per la continuità educativa dai quattro agli otto anni*, Firenze, La Nuova Italia.
- Pontecorvo C., Tassinari G., Camaioni L., (a cura di) (1990), *Continuità educativa dai quattro agli otto anni*, Firenze, La Nuova Italia.
- Pontecorvo C. (a cura di), (1993), *La condivisione della conoscenza*, Firenze, La Nuova Italia.

- Pontecorvo C., Ajello A. M., Zucchermaglio C., (1995), *I contesti sociali dell'apprendimento*, Milano, LED.
- Pontecorvo C. (a cura di) (1999), *Manuale di psicologia dell'educazione*, Bologna, Il Mulino.
- Pontecorvo C. (a cura di) (2004), *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*, Roma, Carocci.
- Pontecorvo C., (2004), *Discutere, argomentare e pensare a scuola. L'adulto come regolatore dell'apprendimento*, in Pontecorvo C., Aiello A.M. (a cura di), *Discutendo si impara. Interazioni sociali e conoscenza a scuola*, Roma, Carocci, pp. 73-97.
- Pontecorvo C. (a cura di) (2005), *Discorso e apprendimento. Una proposta per l'autoformazione degli insegnanti*, Roma, Carocci.
- Premack D., Woodruff G., (1978), *Does the Chimpanzee Have a Theory of Mind?*, in "The Behavioural and Brain Sciences", 1, pp. 515-526.
- Pulvirenti F., (2004), *Responsabilità e formazione. Epistemologie personali in reti di incontro: Bateson, Lipman, Novak*, Pisa, ETS.
- Pulvirenti F., (2004), *Educarsi all'interdipendenza. Saggi sulla formazione*, Lecce, Pensa Multimedia.
- Rogoff B., (1990), *Apprenticeship in Thinking Cognitive Development in Social Context*, New York, Oxford University Press; trad. it. (2006), *Imparando a pensare*, Milano, Raffaello Cortina.
- Rogoff B., (2003), *The Cultural Nature of Human Development*, New York, Oxford University Press; trad. it. (2004), *La natura culturale dello sviluppo*, Milano, Raffaello Cortina.
- Romei P., (1999), *Guarire del "mal di scuola". Motivazioni e costruzione di senso nella scuola dell'autonomia*, Firenze, La Nuova Italia.
- Rubagotti G., (1991), *I nuovi Orientamenti per la scuola materna*, Milano, Fabbri Editori.
- Ruffmann T., Perner J., L. Parkin, (1999), *How parenting style affects false belief understanding*, in "Social Development", 8, pp. 395-411.

- Rushton S., Juola-Rushton A., Larkin E., (2010), *Neuroscience, Play and Early Childhood Education: Connections, Implications and Assessment*, in “Early Childhood Education Journal”, 37, pp. 351-361.
- Santoianni F., (2006), *Educabilità cognitiva*, Roma, Carocci.
- Santoianni F., Striano M., (2000), *Immagini e teorie della mente*, Roma, Carocci.
- Santoianni F., Striano M., (2003), *Modelli teorici e metodologie dell'apprendimento*, Roma-Bari, Laterza.
- Schaffer H.R., (1977), *Studies in mother-infant interaction*, London, Academic Press.
- Scavi M., (2003), *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Milano, Mondadori.
- Siegal M., (1997), *Knowing Children Experiments in Conversation and Cognition*, Psychology Press Ltd.; trad. it. (1999), *Conversazione e sviluppo cognitivo*, Milano, Raffaello Cortina.
- Simone R. (a cura di) (1979), *L'educazione linguistica*, Firenze, La Nuova Italia.
- Simone R., (1988), *Maistock. Il linguaggio spiegato da una bambina*, Firenze, La Nuova Italia.
- Schizzerotto A., Barone C., (2006), *Sociologia dell'istruzione*, Bologna, Il Mulino.
- J.M. Sinclair, R.M. Coulthard, (1975), *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*, London, Oxford University Press.
- Snow C., Ferguson C., (eds.) (1977), *Talking to Children*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Stern D.N., (1985), *The Interpersonal World of the Infant*, N.Y., Basic Books; trad. it. (1987), *Il mondo interpersonale del bambino*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Sternberg R. J., Spear-Swerling L., (1997), *Le tre intelligenze*, Trento, Erickson.
- Striano M., (1999), *Educare al pensare*, Lecce, Pensa Multimedia.

- Striano M, (1999), *I tempi e i “luoghi” dell’apprendere. Processi di apprendimento e contesti di formazione*, Napoli, Liguori.
- Strollo M. R. (a cura di), (2007), *Scienze cognitive e aperture pedagogiche*, Milano, Franco Angeli.
- Symons D.H., (2004), *Mental state discourse, theory of mind, and the internalization of self-other understanding*, in “Developmental Review”, 24, pp. 159-188.
- Symons D.H., Peterson C.C., Slaughter V., Roche J., Doyle E., (2005), *Theory of mind and mental state discourse during book reading and storytelling tasks* in “British Journal of Developmental Psychology”, 23, pp. 81-102.
- Taumoepeau M., Ruffmann T., (2006), *Mother and infant talk about mental states relates to desire language and emotion understanding*, in “Child Development”, 77, pp. 465-481.
- Tonucci F., (2003), *Se i bambini dicono: Adesso basta!*, Roma-Bari, Laterza.
Tonucci F., (2005), *La città dei bambini. Un modo nuovo di pensare la città* Roma-Bari, Laterza.
- Tomasello M., (1999), *The cultural origins of human cognition*, Harvard, Harvard University Press; trad. it. (2005), *Le origini culturali della cognizione umana*, Bologna, Il Mulino.
- Trevarthen C., (1979), *Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity* in M. Bullova (a cura di), *Before Speech*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Trevarthen C., (1980), *Instinct for human understanding and for cultural corporation: Their development in infancy*, in Von Cranach M., Foppa K. Lepenies W., Ploog D., (eds), (1980), *Human Ethology: Claims and Limits of a New Discipline*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Vayer P., Duvall A., (1992), *Vers une ecologie de la classe*, Puf, Paris; trad. it. (1992), *Verso un’ecologia della classe*, Roma, Armando.
- Vygotskij L. S., (1966), *Pensiero e linguaggio*, Firenze, Giunti Barbera.

- Watzlawick P., Beavin J. H, Jackson D., (1967), *Pragmatics of Human Communication*, New York, Norton & co.; trad. it. (1971), *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*, Roma, Astrolabio.
- Wells G., Robinson W.P., (1982), *The role of adult speech in language development*, in Fraser C., Scherer K.R., *Advances in the social psychology of language*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Wertsch J.V., (1985), *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Zani B., Selleri P., David D., (1994), *La Comunicazione*, Firenze, La Nuova Italia.