

BAMBINI SUL PONTE: TRA ORALITA' E SCRITTURA**Antonella Reffieuna****MATERIALI DI STUDIO****INTRODUZIONE**

L'ingresso di un bambino in un nuovo ambiente comporta inevitabilmente alcune difficoltà, che in genere si risolvono però abbastanza facilmente. Quasi sempre si ritiene però che questi problemi si originino da una sorta di "inadeguatezza" o di immaturità del bambino. Molto raramente si è invece disponibili a prendere in considerazione le caratteristiche dell'ambiente e ancora più raramente ci si chiede se è l'ambiente a essere adeguato al bambino.

La relazione reciproca che si stabilisce tra bambino e ambiente influenza da vicino il processo di sviluppo e, conseguentemente, i processi di apprendimento. La relazione tra bambino e scuola, quindi, richiede una particolare attenzione e, soprattutto, richiede di riflettere consapevolmente su come, all'interno di tale relazione, si realizza la relazione tra bambino e insegnante e tra bambino e pari.

Si tratta di variabili critiche indistintamente per tutti i bambini che fanno il proprio ingresso a scuola, ma in particolare per i bambini in frequenza anticipata, che, non a caso, vengono spesso definiti come "piccoli", "immaturi", non in possesso delle competenze che la frequenza scolastica richiede.

Da questo punto di vista, la frequenza scolastica di bambini in età precoce può pertanto consentire di identificare in modo più puntuale i nodi che occorre affrontare. Ciò che risulta importante è che su tali nodi si rifletta convinti che il rapporto tra bambino e scuola deve essere analizzato nella dimensione della reciprocità, e quindi alla luce delle reciproche influenze, ma anche con la finalità di rendere la scuola adeguata al bambino e non viceversa.

Per questi motivi il materiale che segue comprende una sintesi teorica (distinta in paragrafi) che riprende i risultati delle ricerche scientifiche in psicologia dello sviluppo e in psicologia dell'educazione. A ciascuno dei paragrafi segue l'invito a "riflettere sulle conseguenze operative" che il riferimento alla teoria comporta per la scuola. La bibliografia e la sitografia si riferiscono non solo a tale sintesi, ma forniscono indicazioni utili per approfondire i temi esplicitamente richiamati nell'esposizione teorica e per disporre di una visione più ampia dei problemi. Il titolo del presente contributo riassume i due nuclei tematici affrontati: il problema del "passaggio", del trasferimento del bambino da una situazione ambientale a un'altra, e l'aspetto specifico di tale passaggio, cioè la transizione dall'oralità alla scrittura. Il titolo vuole essere un invito a considerare i bambini in frequenza anticipata come bambini "sul ponte", quindi sospesi tra due realtà: sta alla scuola fare in modo che possano felicemente raggiungere

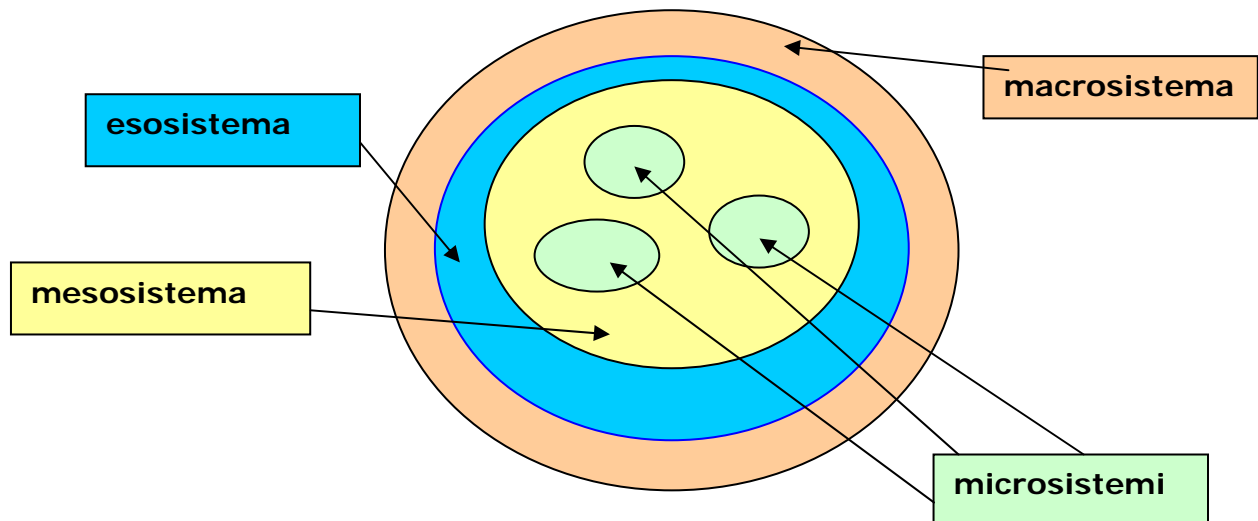
l'altra riva, e soprattutto rimanervi conservando il piacere di apprendere che li caratterizza come costituente non solo culturale ma anche genetica.

1. LA FREQUENZA ANTICIPATA COME TRANSIZIONE ECOLOGICA

La moderna teoria dello sviluppo non considera più il bambino come una "tabula rasa" modellata e plasmata dall'ambiente: il bambino è "un'entità dinamica che cresce e si muove progressivamente all'interno dell'ambiente in cui risiede e lo ristruttura" (Bronfenbrenner, 1979; tr. it. 1986, p. 55). Per questo si parla di **ambiente ecologico**, caratterizzato dal continuo adattamento tra il bambino in crescita e le situazioni ambientali immediate in cui egli vive, caratterizzato da un'interazione reciproca in cui ciascuno dei due trasforma ed è trasformato dall'altro.

Bronfenbrenner ha avuto il merito da un lato di definire in modo estremamente preciso le strutture che concorrono a formare l'ambiente in cui vive il bambino, dandone una rappresentazione topologica che le considera incluse l'una nell'altra; dall'altro di richiamare l'attenzione sull'esistenza di contesti ambientali più ampi, fisicamente lontani dal bambino ma in grado di influenzarne comunque il comportamento. Se anche oggi alcuni autori ritengono necessario realizzare ulteriori specificazioni, la concezione di Bronfenbrenner continua a mantenere piena validità. Essa non soltanto consente di capire come ogni singolo e concreto bambino si colloca nell'ambiente che lo circonda, ma anche e soprattutto di capire meglio ciò accade quando in questo ambiente avvengono cambiamenti.

La rappresentazione topologica dell'ambiente ecologico è la seguente:



Il **microsistema** si riferisce alle diverse strutture ambientali in cui il bambino svolge un'attività, ricopre un ruolo, costruisce relazioni interpersonali, realizza esperienze. Ogni bambino nel corso della giornata fa parte di molteplici microsistemi: la casa, il nido o la scuola dell'infanzia, l'aula scolastica, il campo-giochi. Occorre a questo proposito richiamare

l'attenzione sul fatto che, per quanto piccolo di età, il bambino ricopre, in ciascuno dei microsistemi, un ruolo diverso e che all'interno di uno stesso microsistema può ricoprire molteplici ruoli: a casa ricopre il ruolo di figlio ma anche di fratello e di nipote; a scuola di allievo ma anche di compagno. Spesso il fatto di ricoprire contemporaneamente molteplici ruoli fa vivere al bambino situazioni di conflitto: si pensi ad esempio al bambino che vive come conflittuale il ruolo di figlio e quello di allievo; oppure il ruolo di allievo e quello di compagno. Quanto più il bambino è piccolo tanto più vive i diversi ruoli in modo rigido; quanto più egli cresce e si sviluppa tanto più riesce a vivere i diversi ruoli in modo flessibile. Apprendere a differenziare il proprio comportamento in rapporto al ruolo che si ricopre in uno specifico momento non è facile, ma tutti i bambini riescono a raggiungere l'obiettivo senza grosse difficoltà se fruiscono dei supporti adeguati.

Il **mesosistema** comprende le interrelazioni tra le situazioni ambientali a cui il bambino partecipa attivamente: tra casa, scuola, coetanei. Si può trattare di relazioni formali o informali; possono essere chiamate in gioco altre persone; possono richiedere relazioni intermedie. Nel caso del bambino piccolo le relazioni tra i microsistemi sono ovviamente necessariamente mediate dagli adulti: soprattutto genitori e insegnanti.

L'**esosistema** si riferisce alle situazioni ambientali a cui il bambino non partecipa attivamente ma in cui avvengono eventi che influenzano il microsistema in cui è presente il bambino. L'esosistema si riferisce quindi al luogo di lavoro dei genitori, al consiglio scolastico, agli amici dei genitori.

Il **macrosistema**, infine, si riferisce ai sistemi di cultura, di credenze e di ideologie che sovrintendono al funzionamento dei precedenti livelli. In ogni paese le diverse case, i diversi asili nido, le diverse scuole presentano analogie ma presentano altresì caratteristiche peculiari; allo stesso modo esistono differenze a seconda del livello socio-economico della famiglia.

Quando la posizione o il ruolo di un bambino nell'ambiente ecologico si modificano si verifica una **transizione ecologica (vedi approfondimento I fattori critici della transizione ecologica p. 3)**.

La frequenza della scuola dell'infanzia o della scuola primaria comporta per l'appunto un transizione ecologica, che può comportare cambiamenti in tutti e quattro i livelli dell'ambiente. I cambiamenti coinvolti possono essere i più diversi: si pensi al fatto che il bambino che precedentemente era considerato "grande", tanto da poter frequentare una nuova scuola, non appena giunge in essa viene considerato "piccolo" in rapporto ai bambini che già si trovano in essa dai precedenti anni; si pensi a quanto, con l'ingresso nella scuola primaria, si modificano le aspettative dei genitori; si pensi a quanto si modificano le richieste dirette e indirette rivolte al bambino, in particolare relativamente alla capacità di autonomia personale. Bronfenbrenner segnala in proposito che nelle transizioni ecologiche si può identificare un "prima" e un "dopo" e che esse sono pertanto accompagnate sempre da cambiamenti interni al bambino. L'aspetto importante è che si tratti di cambiamenti evolutivi e non regressivi, tali da segnare uno sviluppo di nuove capacità e non una perdita.

RIFLETTIAMO SULLE CONSEGUENZE

1. La frequenza anticipata si presenta come transizione ecologica in precedenza prevista a un'età più elevata. Poiché la relazione tra bambino e ambiente è caratterizzata dalla reciprocità, non si può pensare che l'unico soggetto a essere modificato sia il bambino. Di conseguenza occorre prevedere esplicitamente anche modificazioni della struttura scolastica, la quale, per il fatto di accogliere bambini di età inferiore, deve comunque possedere un grado di flessibilità più elevato.
2. Ogni transizione ecologica comporta necessariamente modificazioni nel bambino, che si verificano soprattutto a livello percettivo e a livello dell'azione: il bambino cambia il modo con cui percepisce il mondo e cambia le modalità della propria azione. Riflettere sul "prima" e sul "dopo" a livello percettivo e dell'azione consente pertanto di verificare se il cambiamento possiede o meno carattere evolutivo ed è accompagnato dall'acquisizione di capacità di livello più elevato. Ciò non comporta una valutazione e non deve soprattutto comportare che il bambino venga sottoposto a prove specifiche. Risulta invece fondamentale osservare il comportamento e acquisire informazioni presso i genitori in modo da poter operare una specie di "bilancio" delle competenze di cui il bambino, in rapporto all'età, risulta in possesso.
3. La transizione ecologica che si verifica nel passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria possiede una caratteristica peculiare e particolarmente significativa. Il bambino, infatti, non vive semplicemente un cambiamento di ruolo o di ambiente: egli vive un cambiamento di cultura. Attraverso questo tipo di transizione il bambino entra infatti a far parte a pieno titolo della cultura scritta. Non a caso egli è pienamente consapevole del fatto che "a scuola si va per imparare a leggere e a scrivere". Anche il bambino che frequenta in anticipo possiede questa consapevolezza, ma non vi attribuisce necessariamente lo stesso significato di un compagno di età maggiore.

2. COSTRUIRE PER IL BAMBINO UNA NICCHIA EVOLUTIVA

Allorché il bambino è attore di una transizione ecologica, la nuova situazione ambientale deve presentarsi con caratteristiche tali da favorire il suo sviluppo adeguato. Può essere utile, in proposito, richiamarsi ad alcuni concetti dell'ecologia che riguardano la sopravvivenza delle diverse specie di esseri viventi: ogni specie vivente (animali o piante che siano) può infatti svilupparsi adeguatamente solo se trova una regione dell'ambiente con caratteristiche tali da consentirne il più ampio benessere.

Non sempre, nel caso del bambino, si riflette a sufficienza sulle condizioni che ne permettono il benessere. In particolare, mentre si parla abbastanza comunemente di benessere del neonato, ci si riferisce raramente al

benessere del bambino più grande. Al crescere dell'età del bambino un ambiente favorevole al benessere deve ovviamente presentare caratteristiche sempre più complesse. Il bambino, infatti, non deve trovare solo adeguate condizioni materiali: necessita in modo altrettanto forte di condizioni psicologiche e sociali. Soprattutto necessita di disporre di un ambiente che gli consenta di svilupparsi, cioè di acquisire abilità e competenze sempre più complesse.

Questa consapevolezza ha comportato il parziale superamento dei sistemi identificati da Bronfenbrenner ed è confluita nel concetto di **nicchia evolutiva (vedi approfondimento Il concetto di nicchia evolutiva p. 27)**. Gli studiosi che hanno proposto questo concetto, Charles Super e Sarah Harkness (1986), affermano che per nicchia evolutiva si deve intendere il contesto fisico e sociale che circonda il bambino, che lo avvolge e lo protegge. Non a caso etimologicamente il termine nicchia richiama il concetto di nido e quindi di una struttura specificamente predisposta per proteggere e promuovere lo sviluppo di un piccolo indifeso.

Utilizzare il concetto di nicchia evolutiva in riferimento al bambino significa pertanto sottolineare la necessità che l'ambiente immediato che lo circonda presenti caratteristiche esplicite e in massima parte intenzionali di protezione, di supporto ma anche di potenziamento.

La nicchia evolutiva è formata da tre componenti:

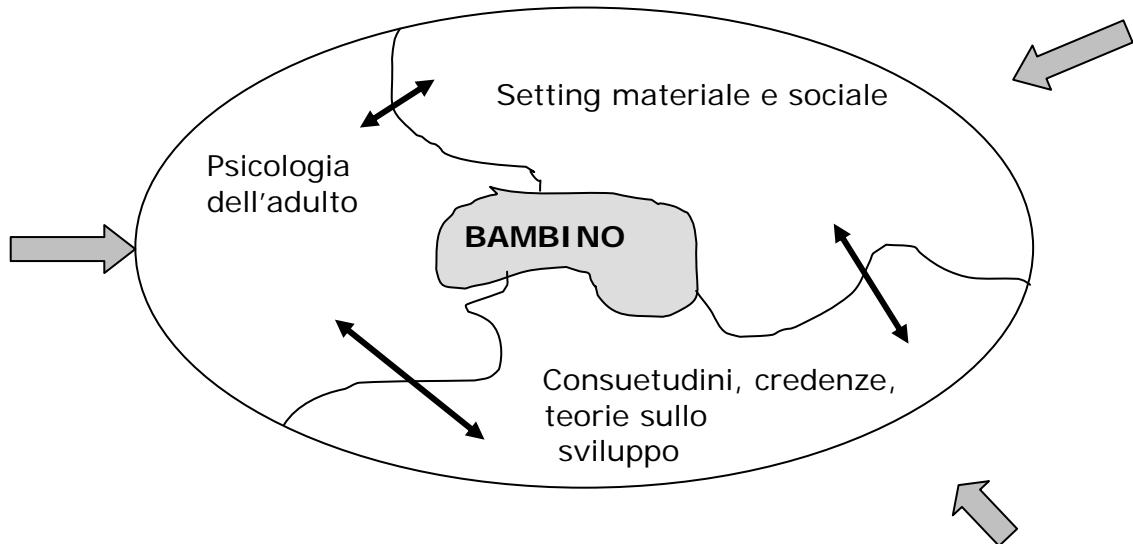
- gli oggetti materiali e le persone che quotidianamente sono vicini al bambino (cioè il setting materiale e sociale);
- le consuetudini di cura e di allevamento del bambino, trasmesse per via culturale e che si traducono nelle pratiche quotidiane messe in atto in larga parte in modo inconsapevole;
- la psicologia di chi si prende cura del bambino: le convinzioni, le credenze, le teorie sul comportamento e lo sviluppo del bambino, possedute da coloro che si prendono cura di lui e influenzate dalla cultura.

Nel concetto di nicchia evolutiva è quindi contenuto l'assunto secondo cui la cultura di appartenenza è a diretto contatto con il bambino e non ne influenza lo sviluppo da lontano (come era invece previsto nei sistemi di Bronfenbrenner) ma attraverso le forme della vita quotidiana. La cultura permea infatti i criteri di selezione degli elementi che costituiscono il setting materiale e sociale; permea il modo con cui concretamente ci si occupa del bambino nella vita di tutti i giorni; influenza il modo di definire e di intendere il bambino.

La caratteristica più significativa della nicchia evolutiva sta però nel fatto che **al centro di essa si trova il bambino stesso** e che pertanto **l'ambiente che lo circonda deve essere analizzato con i suoi occhi** e non secondo la prospettiva dell'adulto. Inoltre il bambino non presenta confini rigidi o stabiliti arbitrariamente: tra il bambino e i tre componenti della nicchia evolutiva esistono confini fluttuanti, soggetti a continue modificazioni e soprattutto tali da non rendere possibile distinguere nettamente ciò che proviene dall'interno del bambino da ciò che proviene dall'esterno.

Della nicchia evolutiva viene data la seguente rappresentazione grafica (Super e Harkness, 1986):

AMBIENTE ESTERNO
CULTURA DI APPARTENENZA



RIFLETTIAMO SULLE CONSEGUENZE

1. L'ambiente della scuola dell'infanzia e della scuola primaria deve possedere le caratteristiche di nicchia evolutiva e quindi deve proteggere e promuovere lo sviluppo delle capacità del bambino. La frequenza anticipata evidenzia come queste caratteristiche non siano perfettamente adeguate ai bambini che si trovano in una fascia di età inferiore. Le tre componenti della nicchia evolutiva aiutano, da questo punto di vista, a effettuare l'analisi.

Questa riguarda in primo luogo le caratteristiche fisiche e materiali: gli arredi, i giochi, gli oggetti utilizzati quotidianamente, gli spazi che consentono al bambino di muoversi autonomamente. In secondo luogo riguarda le caratteristiche sociali: la presenza di pari, di adulti, le relazioni con altri gruppi di bambini. A questo proposito l'età dei compagni può diventare un fattore che, a seconda di come viene considerato dagli adulti, può agire in senso protettivo oppure può creare disagio: il bambino può ad esempio trovare condizioni favorevoli al suo inserimento in gruppi di pari o può, al contrario, trovare condizioni che facilitano il suo isolamento.

In secondo luogo occorre analizzare le consuetudini che regolano il rapporto tra bambino e adulto: si pensi in proposito a quale diversa importanza nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria viene attribuita al contatto fisico, ai tempi di riposo, al gioco; a quanto diverse sono le routine costruite a scuola.

Infine occorre riflettere sulla psicologia di chi si prende cura del bambino, perché da essa dipende il significato attribuito ai comportamenti messi in atto da quest'ultimo; la valorizzazione di certi comportamenti a discapito di altri; il modo con cui l'adulto parla e in cui usa certi termini, che veicolano una ben precisa visione del mondo; la proposta di compiti che si ritengono adeguati all'età.

2. Il fatto che nella nicchia evolutiva il bambino sia collocato al centro evidenzia la necessità che l'adulto, e in particolare l'insegnante, sia capace di empatia, cioè di "porsi nei panni del bambino" e di capire i bisogni che questi manifesta anche in assenza di richieste esplicite. Ciò comporta la necessità di focalizzarsi sui bisogni fondamentali dei bambini, comuni indistintamente a tutte le età, che però non sempre trovano nella scuola adeguate risposte. Da questo punto di vista, la presenza di bambini di età inferiore può avere l'effetto positivo di richiamare ai bisogni "irrinunciabili", che occorre soddisfare e che rischiano talvolta di essere soffocati dall'ansia della prestazione, della performance a tutti i costi.

3. I CONFINI TRA IL BAMBINO E L'AMBIENTE

Sia le strutture identificate da Bronfenbrenner sia, in modo ancora più evidente, la nicchia evolutiva evidenziano come il bambino non si sviluppi da solo e quindi non impari da solo. Egli ha bisogno di avere intorno a sé persone che lo sostengano, che gli forniscano un supporto, che gli semplifichino il mondo e che facciano da mediatori tra lui e il mondo esterno. Questo concetto, su cui oggi tutti gli studiosi sono unanimemente d'accordo, è stato esplicitato dalla **teoria storico-culturale di Vygotskij**. Detta teoria, anche se risalente ai primi decenni del Novecento, non solo conserva piena validità ma costituisce oggi il riferimento indispensabile non solo per i ricercatori in psicologia dello sviluppo ma anche e soprattutto per gli insegnanti.

La teoria storico-culturale di Vygotskij si fonda sull'assunto che **esiste un rapporto tra le abilità cognitive individuali e la partecipazione a contesti socio-culturali**. Lo sviluppo cognitivo consiste fondamentalmente nell'apprendimento di strumenti culturali (il linguaggio, la matematica e la lingua scritta) e ciò avviene attraverso l'aiuto di altre persone (in possesso di maggiore esperienza) e di istituti culturali finalizzati a realizzare questo obiettivo (tra cui soprattutto la scuola). Il pensiero non è infatti un'attività solitaria e privata, ma un processo di partecipazione ad attività socioculturali condivise: il bambino sviluppa il suo pensiero grazie al fatto di poter interagire con altre persone e di poter stabilire con esse relazioni significative. **Lo sviluppo cognitivo del bambino ha quindi luogo perché egli fa parte di una comunità di soggetti pensanti** (Rogoff, 2003; tr.it. 2004, p. 277) impegnati a risolvere problemi particolari. Di conseguenza non è possibile identificare un confine netto e arbitrario tra il bambino e il resto del mondo e neppure tra il pensiero del bambino e il pensiero di chi lo circonda. Le competenze cognitive che il bambino

gradualmente sviluppa riflettono perciò le competenze che il contesto in cui si trova valorizza: il bambino è competente nella misura in cui glielo consente il suo contesto (Pianta, 1999; tr. it. 2001).

Le conseguenze derivanti da tali assunti sono di particolare importanza per la scuola.

La teoria di Vygotskij segnala infatti come lo sviluppo cognitivo generale ma anche l'apprendimento di specifici strumenti culturali non sia un processo passivo, in cui il bambino si limita ad acquisire una serie di abilità e ad assimilare una serie di conoscenze. Altri studiosi (principalmente Piaget) hanno evidenziato il fatto che il bambino è un essere che interviene attivamente nel proprio sviluppo, ma Vygotskij sottolinea come le trasformazioni che concorrono allo sviluppo cognitivo hanno luogo solo grazie ad attività in cui sono presenti altre persone che condividono le stesse pratiche e le stesse tradizioni culturali. Tali trasformazioni riguardano il modo di pensare, di comprendere, di percepire, di comunicare, di ricordare, di classificare, di riflettere, di porre e risolvere problemi. Le persone che aiutano a realizzare queste trasformazioni possono essere sia dei pari (cioè bambini di età simile o appartenenti a uno stesso gruppo) sia degli adulti (genitori, familiari, insegnanti).

RIFLETTIAMO SULLE CONSEGUENZE

1. La teoria di Vygotskij evidenzia come non sia affatto vero che si apprenda meglio da soli, individualmente. Ciò si riconnette all'importanza del fatto che il bambino sia inserito in un gruppo, i cui componenti devono però avere due caratteristiche:
 - essere impegnati nella stessa attività del bambino;
 - fare riferimento a una stessa tradizione culturale.Ciò non significa che il gruppo debba essere omogeneo in termini di appartenenza etnica. La tradizione culturale a cui si riferisce Vygotskij è infatti principalmente quella della cultura scritta.
2. L'apprendimento della lingua scritta richiede la presenza di un contesto culturale in cui essa viene considerata importante. Oggi, ad esempio, i bambini apprendono spesso a leggere e scrivere prima dei sei anni per il fatto di avere intorno a sé un contesto che continuamente propone il riferimento a testi scritti. Si pensi ad esempio al fatto che, nella cultura occidentale, la padronanza precoce di lettura e scrittura viene considerata da molti genitori un indicatore di comportamento "intelligente" che segnala la precocità o il ritardo evolutivo del bambino stesso.
3. Nell'apprendimento della lingua scritta sono implicati sia processi individuali sia processi interpersonali sia processi socioculturali.
4. Nell'apprendimento della lingua scritta sono implicati sia processi espliciti (insegnanti intenzionalmente e in modo sistematico) sia processi impliciti (che si verificano in modo non consapevole e non

intenzionale). Tra questi ultimi vi è senza dubbio la familiarità che il bambino deve acquisire con una serie di procedure e di compiti: si pensi alla sequenzialità di scrittura e lettura da destra a sinistra e dall'alto in basso; alle teorie ingenuie che il bambino si forma sul significato dei testi a stampa; a come si sfoglia un libro.

4. IL SOSTEGNO ALL'APPRENDIMENTO

Se il bambino non apprende "da solo", operativamente come si realizza però il sostegno all'apprendimento?

Ogni qualvolta il bambino affronta un nuovo compito, egli dispone di due forme di sostegno:

- una **esplicita**, derivante dall'adulto e dalla sua intelligenza. Ne sono esempio l'incoraggiamento verbale; la sequenzialità dell'insegnamento; il "dosaggio" delle difficoltà, l'uso di un linguaggio adeguato alle capacità di comprensione del bambino.
- una **implicita**, presente nella struttura degli strumenti che il bambino utilizza. Il sostegno implicito si trova ad esempio nelle regole ortografiche e sintattiche, nella struttura di un libro, ma anche nei mattoncini del Lego o nelle tessere di un puzzle. Questi strumenti consentono sia di ampliare, di potenziare il comportamento degli individui, sia di indirizzare le potenzialità. Plasmano il comportamento di chi li usa e ne sono plasmati a propria volta" (Rogoff, 2003; tr.it. 2004, p. 284).

Entrambe le forme di sostegno devono avere luogo all'interno della **zona di sviluppo prossimale del bambino** e ciò segnala come anche il sostegno implicito (connesso all'uso degli strumenti) richieda un'assistenza attiva da parte dell'adulto.

Per evidenziare le caratteristiche specifiche che questa assistenza assume, Barbara Rogoff ha proposto il concetto di **partecipazione guidata (vedi approfondimento Come si realizza la partecipazione guidata p. 43)**. Tale concetto non è riferito solo all'apprendimento scolastico, ma ai diversi modi in cui i bambini imparano, "partecipando e facendo riferimento ai valori e alle usanze delle loro comunità culturali. [...] Partecipazione guidata può essere una spiegazione, uno scherzo, un rimprovero, e forme di controllo più o meno sottili, con cui gli adulti e i coetanei fanno notare al bambino i suoi difetti e gli sbagli commessi. In aggiunta, la partecipazione guidata include i tentativi dei partner sociali – e degli stessi bambini – di evitare alcune forme di apprendimento." I genitori evitano ad esempio di parlare ai bambini di alcuni argomenti o limitano la possibilità di esplorazione autonoma (Rogoff, 2003; tr.it. 2004, p. 293) al fine di salvaguardarli da pericoli.

La partecipazione guidata comprende quindi le forme esplicite di insegnamento ma non si limita ad esse; comprende relazioni "ravvicinate", in cui la distanza interpersonale tra bambino e adulto è minima, ma comprende anche relazioni "a distanza", in cui il bambino prende parte a valori e usanze della comunità.

Le conseguenze sul piano dell'apprendimento sono interessanti, perché vengono coinvolti processi presenti indistintamente in tutte le comunità culturali e che anche nella scuola rivestono pertanto un'importanza particolare.

- a. In primo luogo parlare di *partecipazione* significa sottolineare come i diversi soggetti coinvolti agiscano su un piano di reciprocità: non si può quindi parlare esclusivamente di influenza da parte dell'adulto, perché i bambini svolgono un ruolo attivo essenziale, insieme ai coetanei.
- b. Interagendo, bambino e adulto realizzano una conoscenza reciproca. Non è del tutto corretto, quindi, sottolineare solo la necessità che l'adulto conosca il bambino senza preoccuparsi di come il bambino realizzi la conoscenza dell'adulto e soprattutto senza preoccuparsi di come la conoscenza reciproca si realizzi adeguatamente oppure no. Il modo con cui bambino e adulto comunicano tra loro, il modo con cui usano il linguaggio, il fatto di giungere a condividere un linguaggio comune, lo scambio di significati sono indicatori preziosi dell'esistenza di una conoscenza reciproca che si realizza all'interno di una interazione sociale. La reciprocità è particolarmente evidente negli scambi linguistici, ad esempio in quelli che determinano l'apprendimento del linguaggio. Il bambino, infatti, pronuncia alcuni suoni o alcune parole e la madre completa la frase, restituendola al bambino.
- c. Lo scambio di significati avviene sempre all'interno di un'attività condivisa da bambino e adulto. Anche in tal caso è in gioco la reciprocità. L'adulto, infatti, opera continui piccoli **cambiamenti nella strutturazione dell'attività** per adeguarsi al livello evolutivo del bambino: semplifica il compito, adatta gli oggetti, esegue i movimenti più difficili, sostiene il corpo del bambino nel realizzare i movimenti più difficili. Ciò segnala l'esistenza di una progressività nell'apprendimento non definita a priori ma costruita durante l'interazione e grazie alle informazioni che il bambino fornisce all'adulto. Tale progressività "tarata" sul bambino che apprende fa sì che questi riesca ad apprezzare il contributo di ogni fase all'intero processo e ne derivi un potenziamento della fiducia nelle proprie capacità che lo condurrà, in un breve arco di tempo, a padroneggiare l'intero compito.

RIFLETTIAMO SULLE CONSEGUENZE A SCUOLA

1. La distinzione tra sostegno esplicito e sostegno implicito non deve significare che l'insegnante si occupa e si preoccupa solo del primo. Il sostegno implicito derivante dagli strumenti richiede infatti che il bambino abbia acquisito una certa familiarità di uso e, soprattutto, che abbia acquisito le regole d'uso di tali strumenti. Si rifletta ad esempio sul fatto che il calcolo di una moltiplicazione richiede di aver imparato a collocare spazialmente i numeri in un modo specifico: in

colonne verticali e spostando man mano le righe dei risultati verso sinistra. Si tratta di regole che il bambino deve imparare, ma neppure l'insegnante sa a chi sia dovuta questa modalità di calcolo. Sia il bambino che l'adulto sono quindi utenti inconsapevoli di uno strumento culturale.

2. Il fatto che l'insegnante debba preoccuparsi anche del sostegno implicito e, soprattutto, debba fare in modo che il sostegno implicito sia alla portata delle capacità di comprensione e di realizzazione dei bambini, non deve significare che tutto viene reso esplicito: nella predisposizione delle unità di apprendimento introdurrà attività finalizzate a consentire al bambino di fruire di tale sostegno, ma non richiamerà esplicitamente l'attenzione di quest'ultimo su tali aspetti.
3. La realizzazione della conoscenza reciproca tra bambino e insegnante si fonda su presupposti analoghi a quella che si verifica tra bambino e genitori. Durante le interazioni i bambini osservano l'insegnante per cogliere indizi e quindi prestano attenzione al tono della voce, allo sguardo, alle espressioni facciali. Come un genitore comunica inconsapevolmente al proprio figlio uno stato di apprensione o di preoccupazione o, al contrario, di fiducia, allo stesso modo l'insegnante comunica all'allievo la possibilità di riuscita in un compito, di fiducia nelle sue capacità.
4. Anche a scuola il linguaggio si sviluppa grazie a forme di interazione reciproca. In proposito non è sufficiente che **l'insegnante** "corregga" l'espressione linguistica del bambino; egli **deve restituire al bambino un'espressione più complessa e più articolata**. Nell'operare tale restituzione l'insegnante fa però riferimento alla zona di sviluppo prossimale del bambino. La frase restituita deve quindi collocarsi a un livello superiore a quello a cui è giunta la produzione linguistica autonoma del bambino stesso, ma in modo tale da permettere che quest'ultimo possa comprenderla e, soprattutto, farla sua.
5. L'intervento dell'insegnante si qualifica soprattutto nella direzione di realizzare i cambiamenti di struttura delle attività che si rendono necessari alla luce delle informazioni fornite dagli alunni a cui si trova di fronte. Ciò permette di indirizzare l'attenzione su due aspetti di non secondaria importanza:
 - a. L'insegnante deve disporre di una chiara idea di come realizzerà quell'attività specifica e deve giungere in classe avendo pianificato le diverse operazioni necessarie. Tale pianificazione a priori non può però essere intesa in modo rigido e soprattutto non deve essere ritenuta immodificabile. Quanto più l'insegnante avrà pianificato in precedenza l'attività, tanto più si dimostrerà disponibile ad accogliere le modificazioni proposte indirettamente dal bambino, in quanto saprà "ritrovare il filo" dell'attività in modo tale che non vadano perduti gli aspetti chiave.
 - b. I cambiamenti di struttura delle attività in classe rendono possibile rispondere alle necessità di alunni diversi, i quali non

solo saranno danneggiati dalla presenza di compagni più abili o meno abili, ma ricaveranno anzi da questa situazione occasioni ulteriori di apprendimento. Si pensi ad esempio al fatto che quando un bambino non riesce a rispondere alla richiesta formulata dall'insegnante, questi gli fornisce alcuni indizi. La risposta del compagno costituisce il completamento del processo.

5. LA RELAZIONE BAMBINO-INSEGNANTE

Sia la scuola dell'infanzia che la scuola primaria sono contraddistinte dal fatto che il bambino viene inserito in un gruppo numeroso di pari. Tuttavia l'insegnante rimane la figura di riferimento principale, con la quale il bambino vuole costruire una relazione profonda perché ciò corrisponde a uno dei suoi bisogni irrinunciabili: quello di sviluppare **costanti relazioni di accudimento** (Brazelton, 2000; tr.it. 2001). In proposito le ricerche realizzate in psicologia dello sviluppo evidenziano come "ogni processo di apprendimento da parte del bambino è facilitato soprattutto dal fattore umano, costituito dalla relazione che si instaura tra docente e allievo" (Brazelton, cit., p. VIII). Con un'espressione più poetica, altri autori richiamano l'attenzione sul fatto che **il bambino funziona a "linguaggio e amore"** analogamente a come un computer funziona a fibre ottiche.

Il bisogno di accudimento non è proprio solo delle prime fasi della vita; non è importante solo per il neonato; continua a essere importante anche nella prima infanzia e nell'infanzia. Quindi si tratta di un bisogno con cui devono confrontarsi gli insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria. Il bambino conosce infatti il mondo attraverso le interazioni emotive e poi applica questo sapere al mondo cognitivo. Si pensi in proposito a come il bambino impara il linguaggio: il filo rosso che guida l'apprendimento non è certamente quello puramente cognitivo, tant'è vero che il bambino impara dapprima a pronunciare le parole che corrispondono alle persone che lo amano, dei giochi che gli piacciono di più, degli animali che più lo incuriosiscono.

Attraverso le interazioni con gli altri esseri umani, e in particolare con gli adulti, i bambini imparano a modulare il proprio comportamento, dimostrandosi a volte attivi e intraprendenti, a volte concentrati e cauti, a volte gioiosi. A scuola essi ricevono infatti continui feed-back, cioè informazioni di ritorno, sia dai compagni sia, e soprattutto, dagli insegnanti. Se i compagni sono importanti, la figura di riferimento principale rimane però l'insegnante.

Bronfenbrenner ha effettuato in proposito un'interessante analisi delle strutture di relazioni interpersonali e delle caratteristiche che ne fanno contesti di primaria importanza per lo sviluppo umano. La struttura interpersonale fondamentale è costituita dalla **diade**, la quale si costituisce ogni qualvolta due persone prestano attenzione o partecipano l'uno all'attività dell'altro. La diade costituisce sia un contesto critico per lo

sviluppo, sia la condizione necessaria per la costruzione di relazioni interpersonali più ampie.

La sezione di scuola dell'infanzia o la classe di scuola primaria non si presentano pertanto come un contesto in cui esiste un gruppo di bambini collocato di fronte a un insegnante: esse si caratterizzano invece per il fatto di essere la somma di molteplici relazioni diadiche (Bonino e Reffieuna, 1999). Nel costruire la relazione diadica con l'insegnante non tutti i bambini si trovano però allo stesso livello. Nella diade possiamo infatti distinguere tre livelli:

- a. il primo livello è identificato dalla **diade basata sull'attenzione**, in cui uno dei componenti "mostra attenzione in modo serrato e continuo all'attività dell'altro, il quale, a sua volta, perlomeno si accorge dell'interesse che gli viene dimostrato" (Bronfenbrenner, 1976; tr. it. 1986, p. 102). E' la diade grazie alla quale il bambino impara attraverso l'osservazione dell'adulto, il quale però deve rispondergli in modo aperto e deve dar modo al bambino di cogliere a propria volta l'attenzione indirizzatagli.
- b. Segue la **diade basata sull'attività comune**, in cui i due partecipanti percepiscono che stanno facendo qualcosa insieme, ma non esattamente la stessa cosa: si tratta piuttosto di attività complementari. Tale complementarità fornisce al bambino preziose occasioni di apprendimento. Ne sono esempio, in proposito, attività connesse alla lettura che richiameremo in seguito.
- c. L'ultimo livello della **diade** è quella **primaria**, caratterizzata dal fatto che la relazione diadica continua a esistere anche quando uno dei due componenti non è fisicamente presente. E' la relazione diadica che crea le migliori opportunità di apprendimento.

I diversi elementi coinvolti nella relazione diadica, cioè l'attenzione, l'attività, la reciprocità, i sentimenti positivi, sono strettamente interrelati e identificano le condizioni necessarie affinché i bambini apprendano. Occorre però richiamare l'attenzione sull'importanza che presentano la tipologia e la strutturazione dell'attività, la quale non è un elemento indifferente ma, al contrario, è ciò che permette al bambino di incrementare la sua motivazione e il suo impegno.

RIFLETTIAMO SULLE CONSEGUENZE

1. Gli alunni che frequentano in anticipo la scuola dell'infanzia e la scuola primaria richiamano la nostra attenzione sulla differenza che esiste tra un "accudimento istituzionale" e un accudimento contraddistinto dal calore umano.
2. Considerare la diade come la struttura che non solo promuove lo sviluppo del bambino ma gli consente anche di costruire relazioni interpersonali più ampie induce a riflettere sulla necessità che nelle prime fasi di frequenza di un bambino, e in misura tanto maggiore quanto più egli presenta difficoltà di adattamento al nuovo contesto, si cerchi di costruire con lui una relazione diadica. I bambini in

frequenza anticipata spesso rivolgono infatti richieste di attenzione più pressanti all'insegnante. Occorre comprendere che non è invitando il bambino a rivolgere altrove l'attenzione, a indirizzarsi ai compagni, che si facilita la sua integrazione nella classe. E' vero esattamente il contrario: quanto più il bambino sarà consapevole dell'attenzione che l'insegnante gli dedica; quanto più avrà **"internalizzato" l'immagine dell'insegnante**, tanto più sarà capace di stabilire relazioni positive con i compagni. Certamente ciò comporta da parte dell'insegnante una fatica non indifferente, ma la fatica iniziale sarà accompagnata dal rapido raggiungimento di un maggiore grado di autonomia.

6. IL CONCETTO DI READINESS

La realizzazione di una transizione ecologica da un microsistema a un altro microsistema si auspica abbia luogo senza che ciò comporti conseguenze negative per il bambino, ma in taluni casi ciò può verificarsi. In quest'ultimo caso il bambino incontrerà difficoltà nell'adattarsi al nuovo contesto e, nella peggiore delle ipotesi, non si adatterà del tutto. Le transizioni ecologiche che avvengono in modo positivo sono quelle in cui il nuovo sistema non rivolge al bambino richieste di comportamenti che esulano dalle sue possibilità, si dimostra flessibile, presenta analogie con il precedente microsistema.

In particolare, rivestono un ruolo critico le aspettative di comportamento che gli adulti appartenenti al nuovo microsistema nutrono nei confronti del bambino. Ciò consente di comprendere perché la transizione dalla famiglia alla scuola dell'infanzia o dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria può risultare problematica per particolari categorie di bambini.

Nelle ricerche di psicologia dello sviluppo e di psicologia dell'educazione è stata dedicata particolare attenzione alla seconda tipologia di transizione, cioè a quella che coinvolge la scuola primaria. La motivazione sta soprattutto nel fatto che, come evidenziano molti studiosi (tra cui Gardner, 199; tr.it. 2001), l'ingresso nella scuola primaria comporta per il bambino richieste molto diverse da quelle che gli venivano indirizzate in precedenza.

Di conseguenza, l'ingresso nella scuola primaria altera:

- il modo con cui il bambino viene trattato;
- il modo con cui agisce;
- ciò che fa;
- ciò che pensa;
- ciò che sente.

Per esprimere la necessità che il bambino sia "pronto" ad affrontare queste nuove richieste è stato elaborato il concetto di **readiness**, che significa per l'appunto "prontezza, disponibilità ad apprendere". Il bambino è "pronto, disponibile ad apprendere" se possiede le abilità, le capacità, le competenze per affrontare gli apprendimenti specifici della scuola primaria, cioè soprattutto lettura, scrittura e gli apprendimenti numerici.

In origine il concetto di readiness si fondava sull'assunto che esistesse un insieme predeterminato di capacità di cui il bambino doveva essere in possesso prima di iniziare la scuola. Si cercò pertanto di identificare i **prerequisiti** di lettura, scrittura e abilità numeriche.

Dal punto di vista scientifico fare riferimento al concetto di prerequisito significa considerare lo sviluppo come processo in cui le diverse competenze si sviluppano in un ordine che è immutabile e uguale per tutti i bambini. Quindi riferirsi ai prerequisiti significa partire dall'assunto che l'apprendimento è un processo lineare, che avviene attraverso sequenze che si riproducono nello stesso modo in tutti i bambini.

Oggi si riconosce invece che lo sviluppo, e di conseguenza anche l'apprendimento, è un processo multidimensionale e complesso, influenzato da variabili individuali, culturali e contestuali. Si preferisce pertanto parlare di **precursori**. Il concetto di precursore fa riferimento all'ordine effettivo, concreto, reale con cui uno specifico bambino acquisisce le diverse competenze (D'Odorico, 1995, p. 74). Ciò non significa ovviamente che tra i diversi bambini non esistano elementi comuni e che quindi ogni percorso individuale di acquisizione di competenze sia completante diverso. Esistono infatti alcuni fattori critici. Per quanto riguarda la **readiness a livello di scuola primaria**, possiamo identificare tre fattori critici:

1. la diversità di esperienze dei bambini (che però significa anche l'ineguaglianza di tali esperienze: in particolare la diversa ricchezza e la diversa significatività);
2. le variazioni intervenute negli anni precedenti nell'apprendimento e nello sviluppo;
3. la misura in cui le aspettative della scuola sull'ingresso dei bambini risultano ragionevoli, appropriate e correlate alle differenze individuali (la scuola, cioè, deve essere disponibile non solo a riconoscere ma anche a supportare le differenze individuali).

Le ricerche finora effettuate evidenziano come tutti i bambini inizino la scuola "pronti" ad apprendere i contenuti scolastici, a meno che non siano stati vittime di maltrattamenti, trascuratezza o disabilità.

Quindi se il bambino è nato sano; se è cresciuto in una famiglia sana e supportiva; se tra 0 e 5 anni ha realizzato esperienze sufficientemente ricche, giungerà a scuola

curioso

entusiasta

desideroso di apprendere

in una condizione di buona salute fisica e mentale

con la voglia di stare con altre persone.

Sarà cioè **pronto ad apprendere (vedi approfondimento La preparazione alla scuola in età scolare p. 45).**

RIFLETTIAMO SULLE CONSEGUENZE

1. Uno degli elementi che in maggior misura influenzano il fatto che il bambino sia considerato "pronto ad apprendere" è la convinzione, da

parte degli adulti, che, a qualunque età si trovi, il bambino non può mai essere considerato "troppo piccolo" per apprendere. Se non ha realizzato esperienze negative che l'hanno privato del piacere di essere curioso, di utilizzare le sue capacità cognitive (in particolare la memoria), di esplorare l'ambiente, di stare con altre persone, il bambino può infatti apprendere senza particolari difficoltà, ovviamente a condizione che possa trovare situazioni adeguate alle sue possibilità. Le ricerche scientifiche hanno ormai ampiamente dimostrato che la condizione più favorevole all'apprendimento del bambino (di qualunque età) è legata alla qualità delle relazioni che egli intrattiene con le persone che lo circondano, ma soprattutto con **adulti significativi (vedi approfondimento L'importanza delle routine p. 40)**. Relativamente all'ingresso a scuola di bambini in frequenza anticipata la domanda che occorre allora formulare non è "il bambino è pronto ad affrontare la scuola primaria?" ma "come possiamo, noi insegnanti, essere adulti significativi per questi bambini?"

L'età precoce del bambino non costituisce quindi di per sé un impedimento all'apprendimento, ma richiede una modificazione dell'atteggiamento dell'adulto. Quest'ultimo deve infatti accentuare e rendere più frequenti i propri comportamenti caratterizzati da supporto, individualizzazione, responsività, prevedibilità, e in particolare deve stabilire con il bambino una **relazione stabile**.

Soprattutto occorre imparare a invertire i termini della questione. In molti casi la qualità dell'apprendimento scolastico realizzato e i risultati conseguiti influenzano le relazioni che il bambino costruisce con l'insegnante e i compagni, sia in prospettiva positiva che in prospettiva negativa. Occorre invece essere convinti (perché questo ci dice la ricerca scientifica) che, al contrario, sono proprio il rapporto con l'insegnante e le relazioni di amicizia con i compagni a offrire al bambino la possibilità di apprendere in modo adeguato lettura, scrittura, matematica e a facilitare il suo adattamento alla scuola (Pianta, 1999, p. 20).

Nei bambini in frequenza anticipata, più ancora che nei bambini di età più elevata, l'età precoce accentua la possibilità che **la frequenza della scuola influenzi (positivamente o negativamente) la traiettoria dell'andamento del successivo sviluppo**.

Si chiarisce quindi quel principio citato già in precedenza secondo cui la competenza del bambino non è una sua prerogativa esclusiva, ma è distribuita tra il bambino stesso e i contesti che ne sostengono la competenza. In particolare, "la competenza del bambino è incorporata nelle relazioni con gli adulti, da cui viene caratterizzata" (Pianta, 1999, p. 22).

Soprattutto, occorre essere consapevoli del fatto che **nei primi anni di vita le relazioni del bambino con i genitori e con gli insegnanti della scuola dell'infanzia formano "l'infrastruttura dello sviluppo che costituirà la base di tutte le attività in cui il bambino sarà coinvolto quando entrerà a scuola"** (Pianta, 1999,

p. 22). Sono queste relazioni a far sì che il bambino giunga a scuola capace di instaurare relazioni con gli altri, di essere perseverante e concentrato, di mantenere la motivazione a eseguire i compiti, di essere ubbidiente e assertivo, di comunicare ed esplorare il mondo. A scuola questa struttura dovrà essere ulteriormente elaborata in riferimento alla relazione che si instaurerà tra bambino e insegnante, ma dovrà continuare a essere supportata dai genitori. Ciò evidenzia come se per tutti i bambini indistintamente la collaborazione tra insegnanti e genitori risulta fondamentale, nel caso dei bambini in frequenza anticipata essa diventa un fattore critico, attraverso il quale passa l'adattamento del bambino al contesto scolastico e, di conseguenza, la sua possibilità di apprendere adeguatamente.

7. PRECURSORI E PREDITTORI

La transizione ecologica che si verifica con la frequenza anticipata alla scuola dell'infanzia e alla scuola primaria presenta ovviamente caratteristiche diverse in rapporto all'età dei bambini e alla struttura del contesto. Esiste tuttavia anche un interessante elemento comune che identifica una specie di continuità tra i due momenti. Infatti in entrambi i casi la transizione ha luogo in un periodo dello sviluppo in cui il bambino risulta particolarmente impegnato a livello di competenza linguistica: l'ingresso anticipato alla scuola dell'infanzia avviene infatti quando il bambino non ha ancora completamente realizzato l'apprendimento del linguaggio orale; l'ingresso anticipato alla scuola primaria chiama in gioco il passaggio dall'oralità alla scrittura.

Indistintamente tutte le ricerche effettuate in proposito evidenziano come l'acquisizione della lingua scritta sia strettamente influenzata dal livello di competenza di cui il bambino dispone nella lingua orale. In entrambi i livelli di età sono quindi soprattutto le competenze linguistiche a costituire i precursori e i predittori dei successivi apprendimenti. Riteniamo pertanto interessante mettere in evidenza come tra i due momenti di frequenza anticipata, che si presentano all'interno della breve vita del bambino come molto lontani, esistano in realtà alcuni elementi comuni, ovviamente "agiti e realizzati" in modo molto diverso.

Uno dei maggiori studiosi del linguaggio, Eric Havelock, ha evidenziato in un suo saggio il fatto che nella scuola si dovrebbe maggiormente prendere in considerazione ciò che ci deriva dall' **eredità orale (approfondimento Tra oralità e scrittura p. 49)** e che i bambini dovrebbero in qualche modo poter **rivivere le condizioni di questa eredità**. Egli giunge a una conclusione molto significativa: "l'insegnamento della lettura e della scrittura deve essere preceduto dall'insegnamento del canto, della danza, della recitazione in quanto arti orali e costantemente accompagnato da esso" (Havelock, 1991; tr.it. 1995, p. 24). Occorre quindi **imparare a parlare bene mentre si impara a leggere bene (approfondimento Da imparare a leggere a leggere per apprendere p. 46)**, allenando l'orecchio prima di allenare l'occhio.

Se vogliamo che nella scuola primaria il bambino diventi un **buon lettore**, dobbiamo farne, prima, un **buon recitatore** e un **buon oratore**. Diventerà così anche un **buon scrittore (approfondimento Navigare per imparare a leggere e scrivere p. 52)**.

8. OGNI BAMBINO E' STRANIERO A SCUOLA

E' soprattutto la frequenza della scuola primaria a comportare l'ingresso in un ambiente che presenta una struttura specifica, finalizzata a favorire certi comportamenti (i comportamenti legati all'apprendimento cognitivo: l'attenzione, l'orientamento al compito, il contatto oculare) e a sfavorirne altri (soprattutto i comportamenti di deambulazione). Tale struttura è meno presente in una sezione della scuola dell'infanzia, la quale, invece, tende a favorire le interazioni reciproche, i comportamenti di gioco, i momenti di relax. Nessuna struttura ambientale può però essere considerata "oggettivamente", descrivendo materiali e arredi come se fossero neutri. La sezione di scuola dell'infanzia e la classe scolastica si presentano pertanto come **ambienti psicologici** (secondo la definizione data da Lewin): materiali e arredi vengono percepiti e vissuti dai bambini in modo diverso, a seconda dell'età e del livello di capacità.

La classe scolastica in particolare è quindi per il bambino un ambiente artificioso, al quale deve adattarsi. Ne consegue che inizialmente il bambino mette in atto comportamenti artificiali, che solo col trascorrere del tempo diventano naturali. Allorché ciò si verifica è possibile affermare che il bambino si è "adattato" alla scuola.

Ciò permette di capire quanto sia importante il richiamo al concetto di nicchia evolutiva: se cerchiamo di esaminare la classe "con gli occhi dei bambini", magari collocandoci anche fisicamente alla loro altezza, possiamo facilmente renderci conto di quale sforzo venga loro richiesto.

Oltre a tali aspetti materiali occorre però considerare che la classe scolastica non è mai una massa casuale di abitudini, comportamenti, situazioni, convinzioni, valori: la struttura sociale, valoriale, emotiva che presenta è condizionata dalla cultura. In primo luogo è condizionata dalla cultura del mondo alfabetizzato, cioè dalla cultura scritta. Infatti tutti i bambini sanno che si va a scuola per imparare a leggere e scrivere. In secondo luogo è condizionata dalla cultura del paese cui appartiene la scuola e che ad esempio favorisce o scoraggia gli scambi sociali; richiede una concentrazione cognitiva diversa, in rapporto alle consuetudini che in quel paese regolano l'allevamento dei bambini. In terzo luogo è condizionata dalla **microcultura** che si viene formando nella classe stessa e che comprende **routines**, espressioni linguistiche particolari, comportamenti specifici.

TUTTI i bambini (e non solo quelli provenienti da altri paesi) entrando a scuola incontrano quindi una cultura diversa da quella da cui provengono. In particolare, per la scuola primaria incontrano una cultura che si rifà esplicitamente e intenzionalmente alla lingua scritta. L'ingresso nella scuola primaria segna quindi l'ingresso nella cultura scritta,

alla quale essi non appartengono ancora o per lo meno non appartengono completamente. Solo quando si saranno impadroniti completamente e adeguatamente della lingua scritta potranno essere davvero parte di quella cultura. E' questa la conseguenza a cui conduce la teoria di Vygotskij (1960). Se è vero che in generale ogni ingresso in una nuova cultura comporta cambiamenti nel modo di pensare, si consideri quanto ciò sia vero per il bambino che apprende a leggere e scrivere. Vygotskij non si limita ad affermare che la lingua scritta modifica il pensiero: egli afferma che solo la lingua scritta permette di sviluppare capacità di pensiero superiori, dalle quali, quindi, rimangono esclusi coloro che non siano sufficientemente competenti nell'uso degli strumenti di lettura e scrittura.

TUTTI i bambini indistintamente (e indipendentemente dall'apparente capacità di leggere e scrivere) entrando a scuola affrontano quindi una transizione non solo ecologica ma culturale, che può avere come esito la riuscita o il fallimento. Non a caso solo a partire dalla scuola primaria si utilizzano i termini di bambino "adattato" o "disadattato".

Una volta di più, se vogliamo che il bambino realizzi adeguatamente tale transizione, dobbiamo sforzarci di assumere la sua prospettiva. Ciò non richiede il ricorso a test: richiede invece un'osservazione attenta e rispettosa delle caratteristiche del bambino.

RIFLETTIAMO SULLE CONSEGUENZE

A conclusione del percorso, riteniamo che la riflessione più adeguata sia quella conseguente alla lettura di quanto scrive Grace J. Craig (1982; tr.it. 1995, p. 317):

**"Tutti i bambini sentono il bisogno
di essere autonomi,
di controllare l'ambiente che li circonda,
di mostrarsi all'altezza della situazione,
di riuscire in quello che fanno.**

**Se queste esigenze vengono ostacolate,
lo sviluppo della personalità ne sarà intaccato.**

**Se gli sforzi per acquisire una certa padronanza
Comportano troppe difficoltà
A volte il bambino si arrende
E diviene passivo."**

E aggiunge: "Diversi studi dimostrano che i bambini che subiscono esperienze di questo genere non riescono ad avere un approccio attivo, curioso e fiducioso nei confronti dell'apprendimento, quello [che è stato denominato] lo sviluppo della 'competenza ad apprendere' ".

APPROFONDIMENTI

I FATTORI CRITICI DELLA TRANSIZIONE ECOLOGICA

di Antonella Reffieuna

Il contesto scolastico può essere considerato fondamentalmente come un contesto di insegnamento-apprendimento. Numerose ricerche mettono in evidenza come il fattore critico sia il fatto che la scuola promuova la continuità nelle esperienze dei bambini. Le variabili principali che entrano in gioco attengono:

- al livello di cooperazione esistente tra gli insegnanti di livelli scolastici diversi;
- alla misura in cui la scuola si fa carico delle differenze individuali progettando interventi flessibili;
- alla costruzione di reti in modo da facilitare le opportunità di apprendimento per gli allievi;
- alla collaborazione tra scuola e famiglia al fine di rendere familiari a genitori e bambini la vita dei gruppi e delle classi, le routines scolastiche, gli obiettivi.

Il coinvolgimento dei genitori viene in genere ritenuto un fattore critico tanto più importante quanto più il bambino è piccolo e ne sono indicatori significativi le richieste formulate dai genitori, che in genere riguardano:

- i problemi di adattamento reciproco tra orari scolastici e orari familiari;
- come fare in modo che il bambino sia preparato ad affrontare la scuola;
- come aiutare il bambino ad affrontare i diversi aspetti della vita scolastica: sia quelli più direttamente legati all'apprendimento sia quelli legati a componenti sociali o emotive.

Facendo riferimento alla teoria Bronfenbrenner, allorché il bambino debba realizzare una transizione ecologica occorre chiedersi se è meglio che entri a far parte della nuova situazione ambientale da solo, oppure in compagnia di coetanei o in compagnia di adulti familiari. Inoltre la sua famiglia ha a disposizione informazioni sufficienti sulla nuova situazione prima di entrare a farne parte effettivamente? E in che modo una conoscenza anticipata della nuova situazione ambientale condiziona il successivo comportamento e sviluppo al suo interno?

E' interessante rilevare come si tratti di variabili analoghe a quelle evidenziate dai genitori di bambini in frequenza anticipata e dai rispettivi insegnanti. Uno degli aspetti più problematici della frequenza anticipata nasce infatti dal carattere di pressoché assoluta novità che presenta, non solo dal punto di vista normativo ma soprattutto dal punto di vista pedagogico e psicologico. In genere, infatti, si dibatte circa l'opportunità di ritardare la frequenza scolastica (e non solo nel caso di bambini con disabilità).

Rifacendosi sempre a Bronfenbrenner, si può evidenziare come una variabile critica, ovviamente per la frequenza anticipata della scuola primaria, sia la

capacità del bambino di riconoscere l'esistenza del mesosistema, cioè di ambienti a cui non ha direttamente accesso e in cui non è ancora stato coinvolto. In particolare, il bambino dovrebbe essere capace di distinguere le caratteristiche soggettive e quelle oggettive dell'ambiente.

Nel testo di Rogoff (2003, pp. 261-262) possiamo trovare alcuni spunti di riflessione.

Rogoff evidenzia come "i giudizi di valore sulle abilità ritenute desiderabili nei bambini piccoli includono considerazioni sul loro significato per la comunità intera, non solo sulla precocità o le abilità in sé. [...] le teorie sullo sviluppo cognitivo hanno rinunciato decisamente a una visione del pensiero come caratteristica generale degli individui. La ricerca culturale ha richiamato l'attenzione sulla natura specifica del pensiero, che va sempre considerato alla luce delle pratiche culturali di ogni comunità".

Il fattore critico, quando un bambino realizza una transizione ecologica, è quindi la capacità di generalizzare le proprie esperienze e il proprio pensiero da un contesto a un altro. Si tratta dell'aspetto connesso alla graduale acquisizione della flessibilità del comportamento: il bambino, cioè, nella nuova situazione non si comporta come nella precedente, ma nel modo più appropriato alle nuove circostanze.

Tale flessibilità di comportamento potrebbe sembrare frutto soltanto della maturazione del bambino (si rammenti in proposito quanto spesso il bambino che si comporta in modo non adeguato viene definito "immaturo"). In realtà richiede raffinate strategie cognitive e soprattutto la realizzazione di un certo grado di comprensione concettuale. Nel comprendere la nuova situazione, il bambino deve confrontarla con le situazioni precedenti; deve verificare se è possibile rilevare un'attinenza e deve modificare il proprio comportamento.

Ne emerge che il bambino che realizza una transizione ecologica non deve semplicemente "imparare come ci si comporta" nella nuova situazione. Deve invece realizzare uno sviluppo, e ciò può avere luogo se egli è messo nelle condizioni di **partecipare** alle attività e di **adattare** il suo comportamento.

RIFLETTIAMO SULLE CONSEGUENZE

Le difficoltà che i bambini in frequenza anticipata incontrano nell'"imparare a comportarsi" come il nuovo ambiente richiede non sono quindi insormontabili. Soprattutto sono legate anche al fatto di lasciare al bambino il tempo necessario per partecipare alle attività e adattare il comportamento. Il vero nodo sta quindi nel fatto che accogliere i bambini in frequenza anticipata significa prevedere, nella scuola, uno spazio fisico e temporale di maggiore flessibilità. Laddove ciò avviene, anche i bambini in frequenza anticipata realizzano un adattamento adeguato nell'arco di qualche mese.

IL CONCETTO DI NICCHIA EVOLUTIVA

Traduzione dall'inglese di Antonella Reffieuna e Alessandra Tamiati

Charles M. SUPER and Sara HARKNESS

Harvard School of Public Health and the Judge Baker Guidance Center,
Boston, USA

THE DEVELOPMENTAL NICHE: A CONCEPTUALIZATION AT THE INTERFACE
OF CHILD AND CULTURE

International Journal of Behavioral Development, 9 (1986) pp. 545-569

Gli approcci antropologici allo sviluppo umano sono stati soprattutto orientati verso l'adulto socializzato, a scapito della comprensione dei processi di sviluppo. La psicologia dello sviluppo, di contro, si è tradizionalmente occupata di un bambino decontestualizzato, "universale". Dopo una breve rassegna storica si introduce la "nicchia evolutiva" come quadro di riferimento per esaminare la strutturazione culturale dello sviluppo del bambino. La nicchia evolutiva presenta tre componenti: i setting fisici e sociali nei quali il bambino vive; le consuetudini di cura e di allevamento del bambino; la psicologia di chi si prende cura di quest'ultimo. Meccanismi omeostatici tendono a conservare i tre sottosistemi in equilibrio reciproco e a renderli adeguati al livello di sviluppo individuale e alle caratteristiche individuali del bambino. Tuttavia essi presentano differenti relazioni con le altre caratteristiche dell'ambiente più ampio e in questo modo costituiscono piuttosto percorsi indipendenti di disequilibrio e cambiamento. Le regolarità all'interno e tra i tre sottosistemi e le continuità tematiche e le progressioni trasversali alle nicchie infantili procurano materiale dal quale i bambini astraggono le regole sociali, affettive e cognitive della cultura. Vengono forniti esempi tratti da una ricerca effettuata in una comunità rurale del Kenia.

Le ricerche sullo sviluppo umano sono state formulate facendo riferimento a due contrastanti punti di vista. La prima si riferisce a un individuo singolo collocato in un setting attentamente controllato, che manifesta comportamenti tipici di un determinato livello o di una determinata funzione. Le domande che vengono formulate in questo tipo di setting comprendono: come le persone simili a questa percepiscono, pensano o reagiscono? Qual è la struttura delle loro abilità intellettive e lo stile delle loro regolazioni affettive? Come avviene il cambiamento da un'età all'altra? In questo caso la metafora dello sviluppo è la crescita, il dischiudersi e l'emergere di strutture o funzioni, una sequenza di trasformazioni che sono tipiche della nostra specie e le cui leggi possono essere scoperte attraverso indagini dettagliate effettuate in laboratorio.

La seconda rappresentazione si riferisce a una persona riccamente vestita con abiti da cerimonia e circondata da amici e parenti che si comporta in un modo che è unico sia all'interno di quel particolare setting sia nella cultura più ampia. In questo caso le domande riguardano: perché questa persona sta facendo questo e come ha imparato a farlo? In che modo il comportamento è in accordo con gli altri aspetti della cultura? Che

cosa significa per la persona coinvolta e come essa perviene ad attribuire a ciò un significato? La metafora dello sviluppo suscitata da queste domande è il modellamento da parte della cultura del potenziale umano verso particolari modelli di comportamento che in quel contesto risultano adattivi.

Ognuna di queste rappresentazioni è stata collegata con un settore di indagine accademica. L'individuo "universale" osservato in specifiche condizioni è stato l'oggetto della ricerca psicologica, dal laboratorio di Wundt (che utilizzava la strumentazione classica) a Leipzig fino al *metodo clinico* di Piaget e agli esperimenti americani sullo sviluppo cognitivo. Dall'altra parte, il comportamento delle persone in culture diverse dalla nostra è stato dominio degli studi antropologici. A differenza delle teorie verticali della psicologia dello sviluppo, le teorie antropologiche hanno presentato un panorama orizzontale della diversità umana. Sicuramente per tentare di esprimere la relazione tra la cultura e gli individui gli studi antropologici hanno attinto dalla teoria psicologica e le ricerche psicologiche hanno recentemente riconosciuto che il laboratorio è un artefatto culturale radicato in significati socialmente regolati (Cfr. Jahoda, 1982; Harkness e Super, in corso di stampa). Tuttavia le due contrastanti rappresentazioni continuano ad assolvere una funzione nella produzione e nella presentazione delle ricerche sullo sviluppo umano e l'integrazione tra le due metafore è una sfida che continua.

Nel presente saggio esamineremo brevemente alcune delle prime formulazioni relative al rapporto reciproco tra cultura e individuo; quindi introdurremo la "nicchia evolutiva", un gruppo di concetti che si sta dimostrando utile nelle ricerche relative alla cultura e allo sviluppo del bambino. I setto fisici e sociali della vita quotidiana, le consuetudini di cura del bambino, e la psicologia di chi si prende cura del bambino sono considerati tre sottosistemi della nicchia, ciascuno con il proprio insieme di relazioni con l'ambiente più ampio. Nonostante non si tratti di una teoria formale (nel senso classico del termine), la nicchia evolutiva fornisce l'intelaiatura per esaminare gli effetti delle caratteristiche culturali sull'allevamento del bambino, in interazione con i generali parametri dello sviluppo. Queste idee sono state sviluppate nel contesto di un nostro lavoro in Africa orientale e vi faremo ricorso per illustrarne i punti fondamentali.

Prospettive antropologiche sullo sviluppo umano

La cultura, secondo una delle prospettive più diffuse in campo antropologico, risiede nella mente individuale; una teoria della cultura deve pertanto comprendere come la cultura possa essersi collocata all'interno della mente e come funziona all'interno della cultura stessa. Dal momento in cui Margaret Mead e Ruth Benedict condussero le loro ricerche, gli antropologi hanno tentato di descrivere le relazioni fra gli ambienti culturali e il comportamento degli individui che vivono al loro interno. Il più elaborato tra i diversi tentativi è il "modello per la ricerca psico-culturale" di John Whiting, il quale ipotizza che:

1. le caratteristiche della storia di qualsiasi società e dell'ambiente naturale nel quale essa è collocata
influenza
2. i metodi consuetudinari mediante i quali i neonati (e i bambini) sono curati nella stessa società,
il che presenta
3. durature influenze psicologiche e fisiologiche sui membri di tale società,
le quali si manifestano
4. nei sistemi culturali proiettivi-espressivi della società e nell'aspetto fisico dei suoi membri. (J. Whiting, 1981, p. 155).

Come descritto in forma schematica (ad esempio da J. Whiting, 1977, p. 30) la storia e l'ambiente influenzano congiuntamente il "sistema di mantenimento" di una società, il quale comprende i modelli di riferimento, la base economica, la divisione del lavoro e la struttura familiare. Dal sistema di mantenimento derivano elementi dell'"ambiente di apprendimento" del bambino, la socializzazione nella sua interezza che conduce a variazioni nel funzionamento psicologico dell'adulto. Infine aspetti della personalità dell'adulto considerato come formato dalla cultura possono essere inferiti dalle modalità attraverso le quali vengono culturalmente espressi o "proiettati" in sistemi di rituali o di credenze. Sebbene Whiting riconosca esplicitamente che altre direzioni di causalità possono essere ragionevolmente descritte (per esempio, i sistemi espressivi possono influenzare le tecniche di allevamento dei bambini), la ricerca che utilizza questo modello generalmente segue le linee causali ipotizzate, con molte di esse centrate sulla descrizione di elementi degli ambienti di apprendimento dei bambini in culture diverse (Cfr. Munroe, Munroe e B. Whiting, 1981).

Il modello di Whiting è stato costruito in riferimento sia alle teorie psicologiche prevalenti negli anni Quaranta e Cinquanta, sia alla premessa dell'antropologia funzionalista, in base alla quale i diversi campi di una cultura sono sistematicamente e proficuamente reciprocamente correlati. Dalla psicologia deriva l'idea della personalità come insieme di disposizioni durature le cui radici possono essere rintracciate nelle prime esperienze. Sia la teoria freudiana sia la teoria dell'apprendimento sociale sono state utilizzate per evidenziare i collegamenti tra l'esperienza individuale e il comportamento adulto così come viene rappresentato dai rituali e dalle credenze. Inoltre il modello suppone che sia i metodi di allevamento del bambino sia i sistemi proiettivi siano modelli del comportamento e del pensiero condivisi da molti se non da tutti i membri di una cultura. Questo era, in antropologia, l'approccio denominato di "cultura e personalità", finalizzato a comprendere la personalità "tipica" o "modale" dei membri di una cultura.

Più recentemente, alcuni dei puntelli teorici al modello di Whiting necessitano di essere rivisti. L'utilità del costrutto di "personalità", le sue radici nell'esperienza interpersonale e l'assunto della continuità lungo

l'arco di vita sono stati messi fortemente in discussione dalla ricerca empirica (Fiske, 1974; Mischel, 1968; Kagan e Klein, 1973; Shweder, 1979). Nello stesso tempo, gli studi su singoli soggetti appartenenti a differenti culture hanno dimostrato che, come Whiting stesso ha sostenuto, la cultura è ortogonale alla personalità e i costrutti che sono utilizzati per descrivere il comportamento a livello di gruppo non sembra si possano applicare molto bene alla spiegazione del comportamento individuale. Inoltre l'assunto lineare di causa ed effetto, preso in prestito dal modello sperimentale della teoria dell'apprendimento sociale, è stato riconosciuto come inadeguato. Le Vine (1970, pp. 596-597) commenta: "Consuetudini come le pratiche di allevamento del bambino e la varietà dei modelli di comportamento culturale con i quali sono ipoteticamente collegate tendono a essere associate con molte altre consuetudini e queste molteplici associazioni si prestano a una varietà di interpretazioni, alcune delle quali sociologiche o ecologiche piuttosto che psicologiche. Nella confusione delle molteplici connessioni ... risulta essere troppo facile l'individuazione di un supporto di semplici ipotesi causali che si realizza limitando l'indagine a poche variabili piuttosto che guardare alla più ampia struttura delle relazioni nelle quali sono coinvolte."

Il modello di Whiting ha stimolato, e con il passare degli anni ha sintetizzato, un'intera generazione di ricerche antropologiche sui bambini e su chi si prende cura di loro. Uno dei frutti di tali ricerche ha ricevuto nuovo vigore dal fatto di prendere in considerazione i rapporti reciproci tra lo sviluppo individuale e il contesto culturale di appartenenza (Harkness e Super, in corso di stampa). Man mano che la comprensione di questi rapporti è evoluta, passando dal concetto di "educazione del bambino" (Whiting e Child, 1953) al concetto di "ambiente di apprendimento" (Whiting e Whiting, 1975) al concetto di "acquisizione della cultura" (Schwarz, 1981), la psicologia dello sviluppo ha anche riesaminato la valutazione di quei rapporti reciproci. Ma torneremo su questo punto più avanti.

La psicologia e l'ambiente

Il concetto secondo il quale lo sviluppo è influenzato dall'ambiente è vecchio almeno quanto lo stesso concetto di sviluppo. Nel significato comune, l'ambiente, sotto forma di "stimolo" o persino di "esperienza" è stato una pietra miliare della psicologia fin dai suoi inizi di carattere filosofico. Ma allorché la psicologia diventò una disciplina formale che applicava il "metodo scientifico" per capire la mente umana, l'ambiente non fu più oggetto di studio. La nuova scienza della mente ha cercato leggi universali, libere dal contesto, nell'isolamento del laboratorio. Lo studio del bambino, come è nato nella prima parte del secolo da radici collaterali della disciplina (Siegel e White, 1982), è stato alimentato da interessi umanistici, educativi, interdisciplinari e di natura politica nella stessa misura in cui è stato alimentato da interessi scientifici. Quando, nei due decenni successivi alla Seconda Guerra Mondiale, raggiunse in modo solido e ampio lo status

accademico, fu comunque trasformato nella "psicologia dello sviluppo", un'iniziativa logico-positivista, fondata sul ricorso al laboratorio. Essa fece pienamente propria l'attenzione della psicologia per l'individuo come oggetto di studio (Cairns, 1983; McCandless, 1970; Super, 1982).

Sebbene il paradigma sperimentale abbia dominato il campo che si è occupato di sviluppo del bambino per molti decenni, una piccola ma persistente scuola di pensiero è sempre stata preoccupata dei limiti dello studio del comportamento umano effettuato unicamente in laboratorio. Le sue origini interdisciplinari presentano connessioni con gli studi di Margaret Mead e di altri antropologi, ma comprendono anche gli studi osservativi condotti da molti psicologi: ad esempio la ricerca di Tennis (1940) in un villaggio Hopie le ricerche della psicologia ecologica sulla crescita in bambini del Midwest condotte da Barker e Wright (1949). I lavori più recenti si ispirano in particolare alla "teoria di campo" di Lewin e fanno riferimento sia alla sperimentazione sia a contesti diversi dal laboratorio.

Nella metà degli anni Settanta si assistette nel campo della psicologia dello sviluppo a un cambiamento fondato fino a un certo punto su questi lavori e che riguarda il ruolo dell'ambiente nello sviluppo. A questo proposito possono essere citati molti esempi, ma per mostrare l'ampiezza di questo riorientamento teorico vedremo le tre maggiori enunciazioni.

McCall (1977), in una delle critiche più apprezzate di quello che è stato il lavoro modale nella psicologia dello sviluppo, si focalizzò sui problemi che comportava il paradigma del laboratorio. Egli scrisse: "Pochi studi sono interessati allo sviluppo così come avviene nell'ambiente naturale" e attribuì la superficialità di molte ricerche all'eccessiva dipendenza dal metodo sperimentale, che era diventato "un imperativo piuttosto che uno strumento utile alla ricerca" (1977, p. 333). Poiché non è pratico né tantomeno etico manipolare aspetti essenziali dello sviluppo umano, McCall concluse che le ricerche di laboratorio non possono rispondere alle domande fondamentali della disciplina.

Una preoccupazione simile spinse Bronfenbrenner (1979) a quell'affermazione così frequentemente citata secondo la quale "la maggior parte della psicologia dello sviluppo, così come si presenta ora, è la scienza del comportamento insolito di un bambino collocato in una situazione insolita con adulti insoliti per il più breve periodo di tempo possibile" (1979, p. 19). Il maggior contributo che il suo approccio ecologico ha fornito allo studio dello sviluppo del bambino è consistito nell'allargamento sia dei metodi sia della *vision* della psicologia oltre l'individuo come oggetto esclusivo di analisi. Bronfenbrenner sostiene che l'ambiente del bambino non può essere ridotto all'unico e immediato setting che contiene il soggetto in quanto eventi ambientali e condizioni che sono al di fuori del setting immediato che contiene la persona possono avere una profonda influenza sul comportamento e sullo sviluppo all'interno di quel setting... per esempio delimitando il significato che quella situazione immediata presenta per quella persona" (1979, p. 18). Lo schema di Bronfenbrenner (1979), che suddivide gli ambienti del bambino in micro, meso, eso e macro sistemi, è risultato avere una profonda influenza, come struttura per esaminare lo sviluppo secondo un'ottica nuova. Un aspetto del suo approccio

particolarmente rilevante per le nostre finalità è l'enfasi sul "progressivo accomodamento, attraverso il ciclo di vita, tra la crescita dell'organismo umano e il cambiamento dell'ambiente nel quale egli vive e cresce".

Il saggio di Kessen (1979) su "Il bambino americano e altre invenzioni culturali" e le successive elaborazioni (Kessel e Siegel, 1983) presentano una argomentazione filosofica e storica che completa la critica metodologica di McCall e l'enunciazione della teoria di Bronfenbrenner. La nostra comprensione della natura del bambino ha subito troppe variazioni nel corso del tempo ed è troppo correlata al rispettivo ambiente intellettuale per poter giungere a conclusioni certe relative "al bambino". Secondo Kessen "se ci dovessimo veramente indirizzare a riconoscere che lo studio del bambino non è esclusivamente e neppure principalmente un'iniziativa scientifica in senso stretto [con scientifico egli intende "sperimentale"] ma si stende attraverso la filosofia, la storia e la demografia; se avessimo riconosciuto tale definizione allargata dello sviluppo del bambino, forse avremmo una nuova scienza, il cui oggetto di studio non è il bambino reale o la mia parte di bambino reale ma la diversità mutevole dei bambini" (Kessen, 1983, pp. 37-38). In breve, Kessen sostiene, come McCall e Bronfenbrenner, che lo studio del bambino nei precedenti decenni non ha utilizzato un adeguato modello di sviluppo e non ha previsto strumenti adeguati per giungere a definirne uno. L'oggetto di studio corretto, egli afferma, non è il bambino ma il-bambino-nel-contesto.

Siccome il fermento teorico degli anni Settanta era centrato sulla natura e sul ruolo dell'ambiente di sviluppo, non è sorprendente trovare nello stesso tempo una riconsiderazione dei modelli per l'ambiente. Bronfenbrenner e Crouter (1983) hanno presentato un'analisi delle teorie dell'ambiente implicite nelle maggiori teorie dello sviluppo e corrispondentemente il "latente paradigma del cambiamento" riguardante l'ambiente, che accompagna molti dei cambiamenti nella teoria dello sviluppo. Fino a tempi recenti le teorie "implicite" dell'ambiente erano le uniche disponibili in psicologia a causa del *bias* personologico presente nella disciplina (Harkness, 1980) e, di fatto, nella più generale cultura occidentale (Shweder e Bourne, 1982).

Il modello ecologico dell'ambiente di Bronfenbrenner (1979) e la relativa rete di influenze sono già stati brevemente citati come uno dei prodotti del nuovo modo di guardare al contesto dello sviluppo. Un secondo approccio, attualmente in crescita, concerne il fatto di vedere [prendendo in prestito la metafora della genetica di Waddington (1957) e l'embriologia di Spearman (1938)] i continui, induttivi aspetti dell'ambiente come un "paesaggio epigenetico" (Cfr. Fishbein, 1976; McCall, 1981; Scarr-Salapatek, 1976). Gli approcci del ciclo di vita e l'approccio del corso di vita (Elder e Rockwell, 1979; Baltes, 1979) rappresentano il terzo ripensamento del ruolo dell'ambiente, mentre l'applicazione della teoria generale dei sistemi allo sviluppo umano riunisce alcune caratteristiche di tutti questi modelli (Sander, Stechler, Burns e Lee, 1979; Sameroff e Chandler, 1975).

Insomma, nel corso degli anni Settanta la psicologia dello sviluppo subì un fondamentale cambiamento per quanto riguarda la considerazione del contesto di sviluppo. I limiti di una disciplina puramente analitica e di

laboratorio furono sostenuti da un numero cospicuo di rilevanti studiosi, fu messa in discussione la validità di un modello di sviluppo basato unicamente sul singolo bambino e da una varietà di radici storiche fiorirono nuove teorie al fine di rappresentare i nuovi approfonditi principi della psicologia.

La nicchia evolutiva

Il concetto di nicchia evolutiva si trova nel punto di congiunzione delle preoccupazioni teoriche della psicologia e dell'antropologia descritte in precedenza e tenta di assumere importanti tratti da entrambe le discipline. Comunque i recenti modelli di ambiente per lo sviluppo generalmente non riconoscono le strutture culturali specifiche dell'ambiente, anche se questo potrebbe essere il più importante aspetto dell'ecologia umana. Dall'altro lato, gli approcci antropologici alla cultura e allo sviluppo umano sono stati eccessivamente orientati al "prodotto finale" dell'età adulta piuttosto che alla focalizzazione sui processi di sviluppo lungo l'intero arco della vita. Di contro, la nicchia evolutiva si presenta come struttura teorica per studiare le regolazioni culturali del micro-ambiente del bambino e tenta di descrivere questo ambiente dal punto di vista del bambino stesso, al fine di capire i processi di sviluppo e di acquisizione della cultura.

La nicchia evolutiva comprende tre grandi sottosistemi che operano insieme come un sistema più ampio e ciascuno dei quali opera condizionatamente con le altre caratteristiche della cultura. Le tre componenti sono:

1. il setting fisico e sociale nel quale il bambino vive;
2. le consuetudini culturalmente regolate di chi si prende cura del bambino e del suo allevamento;
3. la psicologia di chi si prende cura del bambino.

Questi tre sottosistemi si dividono la comune funzione di filtrare le esperienze di sviluppo individuale all'interno della cultura più ampia. Le regolarità presenti nei sottosistemi, così come le continuità tematiche da uno momento definito di sviluppo al successivo, provvedono materiali dai quali il bambino astrae le regole sociali, affettive e cognitive della cultura, nello stesso modo in cui le regole della grammatica sono desunte dai discorsi realizzati nell'ambiente. Le tre componenti della nicchia evolutiva formano il contesto culturale dello sviluppo del bambino.

Il setting fisico e sociale

B. Whiting (1980) ha mostrato come uno dei modi più potenti in cui la cultura influenza lo sviluppo del bambino si realizza attraverso il provvedere i setting della vita quotidiana. Si ritiene che le persone che frequentano i setting abbiano un'incidenza particolarmente formativa sui comportamenti sociali perché determinano il tipo di interazioni dei bambini, le opportunità e i bisogni per esercitarle. I bambini piccoli, ad esempio, universalmente elicitano gli atti educativi da chi si prende cura di loro e

dalle altre persone con cui hanno rapporto. Le istituzioni sociali come la scuola incidono fortemente sull'età e sul sesso dei compagni con cui hanno quotidianamente rapporto e quindi sul tipo di interazione sociale di cui fanno esperienza. B. Whiting, Edwards e i loro collaboratori (1986) hanno recentemente raccolto dati osservativi in un certo numero di comunità appartenenti a diversi paesi al fine di indagare queste funzioni della cultura.

Nella nostra ricerca condotta in Kokwet, una comunità rurale Kipsigis del Kenia, abbiamo esaminato le relazioni interpersonali tra i setting relativi alla vita quotidiana dei bambini e i diversi aspetti del loro sviluppo. Alcuni di questi studi evidenziano come alcuni aspetti che erano in precedenza considerati universali esistano invece differenze rispetto alla norma occidentale. Differenze nei modelli di sonno tra i bambini del Kokwet e quelli di un agglomerato urbano americano erano correlati a diversità dei setting: mentre i bambini Kokwet dormivano con le loro madri e non venivano mai lasciati soli durante il giorno, i bambini americani generalmente dormivano nei loro letti, spesso in stanze separate, e anche durante il giorno dormivano in luoghi tranquilli. Il risultato di queste differenze nei setting fisici e nelle routine quotidiane era che i bambini Kokwet complessivamente dormivano meno di quelli americani. Inoltre essi continuavano a svegliarsi di frequente durante la notte anche molti mesi dopo rispetto al momento in cui i bambini americani avevano già imparato a dormire per lunghi periodi (Super e Harkness, 1982).

Allo stesso modo, la percentuale di tempo che un bambino passava seduto (ad esempio in braccio a chi si prendeva cura di lui) rispetto ai momenti in cui era sdraiato, si era trovato che costituiva un fattore che incideva sulla velocità di acquisizione della capacità generale di stare seduto da solo (Super, 1976; 1981). L'ambiente fisico costituito da stuoie, culle e/o sedie, combinato con l'ambiente sociale costituito da chi si prende cura del bambino e dai compagni, struttura le opportunità del bambino di sviluppare le emergenti potenzialità di comportamento.

Un altro esempio del potere del setting nel determinare lo sviluppo di comportamenti apparentemente universali è relativo all'isolamento di genere all'interno dei gruppi di pari. Recenti ricerche americane hanno dimostrato la tendenza di ragazzi e ragazze a stare preferibilmente con membri dello stesso sesso e si è cercato di documentare l'esatto momento di inizio di questo comportamento nel periodo prescolastico. Comunque nel Kokwet dalla tarda alla media infanzia i bambini trascorrevano molto del loro tempo in gruppi formati da soggetti di diversa età e di diverso sesso che vivevano nella stessa casa o in case vicine. La tendenza dei maschi e delle femmine a stare molto di più con i compagni dello stesso sesso non emergeva che dopo i sei anni di età, quando i bambini erano considerati abbastanza grandi da lasciare le proprie case per andare alla ricerca di compagni. Questo significa allora che gli orientamenti evolutivi nella scelta dei compagni non possono essere individuati indipendentemente dai setting della vita quotidiana (Harkness e Super, 1985b).

Un aspetto rilevante della vita del bambino nelle comunità rurali dell'Africa orientale, così come in molte altre culture, è il grado di partecipazione dei bambini al lavoro della famiglia. L'influenza dell'età sulle

attività di lavoro, rispetto al gioco e al riposo, illustra questo aspetto del setting sociale e fisico dei bambini in Kokwet. Utilizzando parecchie centinaia delle "osservazioni istantanee delle famiglie" che rilevano le attività e la posizione di tutti i membri della famiglia in momenti diversi della giornata, abbiamo raccolto un quadro composito delle principali attività del bambino Kokwet, dall'infanzia ai nove anni. La categoria "lavoro" includeva una lunga lista di faccende domestiche come il trattamento del cibo, la cucina e il mantenimento del fuoco, la raccolta della legna da ardere e la provvista dell'acqua, la cura degli animali (soprattutto mucche, pecore o capre) e l'occuparsi dei bambini più piccoli. Il "gioco" comprendeva sia i giochi individuali che i giochi sociali, mentre nella categoria "riposo" erano inclusi il dormire, il giacere e il sedere tranquillamente da soli o con altri. Le tre categorie coprivano complessivamente l'80% delle osservazioni dei bambini, mentre nella parte rimanente prevalevano l'assunzione di cibo e l'andare a scuola (molti dei bambini Kokwet al di sotto dei dieci anni di età non vanno però a scuola).

L'analisi delle attività dei bambini di età diverse evidenzia che a due anni il gioco occupa per lo più la metà del tempo mentre il riposo copre un altro 25%. Le proporzioni di tempo trascorso in queste diverse attività cominciava comunque a cambiare rapidamente a favore della partecipazione all'economia della famiglia. A partire dai quattro anni di età si poteva osservare come i bambini fossero impegnati in modo abbastanza equivalente in attività di gioco, di riposo e di lavoro. A partire dai sei o sette anni i bambini trascorrevano la metà del loro tempo in attività lavorative mentre il gioco e il riposo tendevano a occupare una parte minima della giornata. La struttura dei setting in termini di attività fissa i parametri per i tipi di interazioni sociali che potrebbero avere luogo al loro interno, per lo più nello stesso modo in cui l'elencazione delle caratteristiche presenta limiti di definizione. Nel caso del Kokwet all'interno del contesto possono verificarsi interazioni vivaci nel portare a termine i compiti della casa come nell'accudire le mucche o prendersi cura di un giovane aiutante; ma queste sequenze giocose sono frequentemente punteggiate da richieste di lavoro (Harkness e Super, 1986). In contrasto con la classe media occidentale che enfatizza la centralità del gioco nello sviluppo del bambino piccolo, in Kokwet il lavoro è chiaramente il principale impegno dell'infanzia.

Consuetudini di cura del bambino.

Gli aspetti fisici del setting possono modellare l'esperienza di crescita dei bambini a un livello basilare attraverso microbi patogeni infettivi e parassiti che rallentano o alterano o bloccano il processo di crescita biologica. In modo simile, la disponibilità fisica di adeguato nutrimento costituisce un elemento critico. Potenzialmente tutti gli aspetti del setting fisico sono comunque mediati da adattamenti culturali nelle pratiche di cura dei bambini. La presenza ad esempio di oggetti pericolosi come il fornello da cucina, l'acqua profonda, le scale, animali grossi o velenosi, solleciterà adattamenti nelle tecniche di educazione, compresa una rigida supervisione.

Se si rendono disponibili risorse umane e tecnologiche, i genitori e gli altri soggetti che si prendono cura del bambino adattano le loro consuetudini di cura al settino ecologico e culturale nel quale vivono.

Le consuetudini di cui parliamo qui sono sequenze di comportamenti a tal punto utilizzate comunemente dai membri della comunità e così ben integrate nella cultura più ampia che non necessitano di una organizzazione razionale a livello individuale e non necessariamente accedono al pensiero cosciente. Sebbene a livello di gruppo le consuetudini possono essere considerate come adattamenti all'ambiente più ampio o come modi di far fronte a compiti con finalità evolutive, i membri di una cultura molto probabilmente le considerano semplicemente qualche cosa di "ragionevole" e di "naturale" da fare. In quanto tali, queste caratteristiche dell'allevamento dei bambini non sono tanto l'immediato prodotto di scelte individuali o di disposizioni personali quanto soluzioni sociali ai ricorrenti problemi che si manifestano nell'allevamento del bambino. Le consuetudini includono in questo senso non solo strumenti di routine per la vita quotidiana, come decidere dove mettere il bambino, ma anche meccanismi non frequenti, complessi, non istituzionalizzati, come i riti di circoncisione degli adolescenti e il mandare i bambini a scuola. Dal punto di vista del ricercatore le consuetudini di chi si prende cura del bambino possono essere considerate come strategie comportamentali per trattare i bambini di una particolare età nel contesto di particolari costrizioni ambientali.

Portare sulla schiena un bambino legato con uno scialle o con un pezzo di stoffa è un metodo abituale di cura dei bambini in molte società. Le nostre "osservazioni spot" in Kokwet mostrano che la pratica del portare sulla schiena il bambino era poco frequente nei primi mesi di vita ma in seguito, durante il primo anno di vita, veniva utilizzata per il 17% del tempo quotidiano di cura del bambino. Inizialmente è soprattutto la madre che porta il bambino sulla schiena, ma a partire dai tre mesi di età una persona della famiglia che ha il compito di fornire aiuto (quasi sempre una sorella di sei o sette anni di età) si fa carico di più del 25% del trasporto diretto del bambino. Se si chiedono alle madri e alle altre persone Kipsigis quali sono le ragioni per le quali il bambino viene trasportato sulla schiena, esse rispondevano che la finalità era di calmare il bambino (attraverso il contatto e il dondolamento) e di evitare che faccia guai. Il bambino veniva inoltre portato a cavalcioni sui fianchi o tenuto in braccio verticalmente per un altro dodici per cento della giornata.

Tutto ciò comporta un certo numero di possibili conseguenze per il bambino, compresi i modelli di esperienza visiva, l'interazione sociale e l'esercizio fisico attraverso l'adattamento corporeo ai movimenti dell'adulto (Super, 1981). In quest'ultimo caso, la ricerca sperimentale ha evidenziato effetti duraturi. Porter (1972) e Clark, Kreutzberg e Chee (1977) hanno ad esempio introdotto esercizi passivi degli arti e stimolazioni vestibolari in bambini normali americani e hanno dimostrato significativi incrementi nella crescita fisica e nello sviluppo motorio riflesso e generale. L'intervento pur limitato dei ricercatori è comunque inferiore alle differenze tra le routine esistenti presso i rurali Kipsigis e i cittadini americani. Inoltre sebbene forse meno significativo, l'aumento del tempo dedicato a tenere in braccio il

bambino comporta una diminuzione del tempo disponibile per stare proni o supini. Si è osservato che in Kokwet i bambini stanno distesi per circa il 10% del tempo trascorso da svegli, mentre la stessa cosa succede per il 30% del tempo di bambini americani di un campione urbano. Questa differenza nell'adesione a un modello comportamentale di esercizio fisico si pensa contribuisca al fatto che in Kokwet la capacità di procedere carponi compare più tardi, così come la maggiore esperienza nello stare seduti e nel camminare contribuisce nei bambini Kipsigis al raggiungimento di queste pietre miliari in tempi più brevi.

In corrispondenza alle cure fisiche che provocano esercizi diversi, in Kokwet i genitori "insegnavano" abitualmente e deliberatamente ai loro bambini a sedersi e a camminare, ma non ad andare carponi. Vi erano specifiche routine di comportamento con specifiche parole che ad esse si riferivano e che sia tutti i genitori sia tutti coloro che li aiutano usano pressoché quotidianamente per mesi prima che l'abilità sia completamente acquisita dal bambino.

La psicologia di chi si prende cura del bambino.

Anche se la maggior parte delle consuetudini di cura del bambino vengono accettate senza un esame critico, esse sono spesso accompagnate da specifiche credenze riguardanti il loro significato. I genitori Kipsigis credono che in mancanza di uno specifico insegnamento la capacità di stare seduto o di camminare dei bambini possa subire ritardi o risultare indebolita (Super, 1976; 1981). Questa credenza non è estesa al camminare carponi. Esistono molte altre credenze e valori che vengono regolati dalla cultura e che a propria volta regolano lo sviluppo del bambino. Li consideriamo in modo separato, sotto la dizione di psicologia di chi si prende cura del bambino per indicare la terza caratteristica della nicchia evolutiva.

La psicologia di chi si prende cura del bambino include sia le etnoteorie relative al comportamento e allo sviluppo del bambino stesso sia gli orientamenti affettivi appresi comunemente che i genitori portano nella propria esperienza di genitori. Tra le etnoteorie le più importanti sono da una parte le credenze relative alla natura e ai bisogni del bambino e agli obiettivi che i genitori e la comunità si propongono nell'allevare i bambini dall'altra le credenze di chi si prende cura del bambino relative alle tecniche di allevamento più efficaci. All'interno dei vincoli prodotti dall'ambiente fisico, la tecnologia disponibile, le consuetudini di cura del bambino e i problemi connessi all'attività lavorativa dei genitori, la psicologia di chi si prende cura del bambino organizza le strategie parentali di allevamento di quest'ultimo sia a breve che a lungo termine. Ad esempio l'assegnazione da parte dei genitori dei propri bambini a contesti diversificati esprime sia le convinzioni dei genitori relative alle capacità di cui i bambini alle diverse età sono in possesso sia gli obiettivi che i genitori fissano per lo sviluppo dei propri figli. Le risposte che i genitori e le altre persone forniscono all'esplicitazione delle emozioni da parte dei bambini sono guidate dalle

convinzioni relative allo sviluppo nel contesto di una particolare cultura; convinzioni che spesso rimangono a livello implicito.

La psicologia di chi si prende cura del bambino fornisce la struttura immediata per lo sviluppo del bambino attraverso il significato che attribuisce ai comportamenti e ai processi di tipo universale. Persino nei confronti del primo comportamento messo in atto da un neonato i genitori applicano schemi di interpretazione influenzati culturalmente. Avevamo chiesto alle madri in Kokwet e a Boston di valutare la somiglianza di vari comportamenti del neonato inclusi nel National Behavioural Assessment Scale (Brazelton, 1973): i risultati indicano che mentre le madri di entrambe le culture nel formulare le proprie risposte utilizzano dimensioni simili, la loro enfasi differisce (Super, 1986b). Un rapido movimento a scatti della mano in risposta al fatto che l'esaminatore tocchi il viso era ad esempio considerato positivamente dalle mamme Kipsigis come movimento che rifletteva l'integrità motoria (Dimensione II) e che segnalava la salute e la forza. Una mamma di Boston, al contrario, ponderava molto di più la valutazione, mettendo in rapporto la percezione del movimento con la preoccupazione relativa alla disorganizzazione implicita in un movimento a scatti (Dimensione I), che è tipica del modo Americano di considerare il neonato. Più in generale, de Vries e Super (1979) conclusero, sulla base di esami condotti sui neonati all'interno delle rispettive case, che in alcune culture (Masai, KyKuyu e Kipsigis) si ritiene che il neonato sia "una fragile creatura, facilmente minacciata da modi ruvidi di tenerlo in braccio o da sovrastimolazioni ... in contrasto, i Digo sembrano pensare ai bambini come a individui relativamente forti e quindi non necessitanti di una particolare protezione dagli stress fisici".

Le credenze delle mamme erano inoltre evidenti nel modo di affrontare la socializzazione linguistica del bambino. Nelle interviste su come i bambini imparano a parlare, le madri Kokwet generalmente esprimevano la convinzione che i bambini imparino molto di più dai pari che dalle madri. Alcune di esse affermavano di non fare nulla per incoraggiare lo sviluppo del linguaggio dei propri figli e anche in quelle che dicevano di intervenire attivamente l'espressione di ordini che non richiedono risposte verbali erano il tipo di input citato più frequentemente. L'osservazione naturalistica conferma le dichiarazioni delle madri: in rapporto agli studi americani, la frequenza dei discorsi tra le madri Kokwet e i rispettivi bambini era decisamente bassa. Abbiamo pensato che questo approccio nei confronti della socializzazione linguistica del bambino Kokwet rifletta gli obiettivi dei genitori Kipsigis relativi all'educazione all'obbedienza e alla responsabilità piuttosto che la manifestazione dell'individualità attraverso l'espressione verbale (Harkness e Super, 1982).

La centralità dell'obbedienza e della responsabilità nella concezione genitoriale Kipsigis è stata inoltre dimostrata nella nostra indagine sull'opinione che le madri. In Kokwet esprimono relativamente a intelligenza e personalità (Super, 1983). La discussione con un gruppo di madri nella comunità aveva prodotto un insieme di parole e di frasi che venivano comunemente usate nel dialogo con i bambini. Tra esse i termini relativi al fornire collaborazione e all'obbedienza erano i più rappresentati. Un altro

termine, tradotto come intelligenza (*ng'om*) aveva un significato strettamente correlato a "responsabilità". Uno degli informatori presenti ne illustrò il significato nel modo seguente:

"Per una ragazza essere *ng'om* vuol dire che dopo il pranzo riordina la casa perché sa che va fatto. Quindi lava i piatti, va a cercare le verdure, si prende cura dei bambini piccoli. Quando tu torni a casa sei soddisfatto e dici: "questa bimba è *ng'om*". Un'altra ragazza può non lavare i piatti e uscire di casa per giocare lasciando da solo il piccolo, che piange. Un ragazzo, se è *ng'om*, sorveglierà le mucche e le porterà al fiume anche senza che gli venga esplicitamente richiesto. Egli sa separare le capre dalle mucche e sistemare la staccionata di rovi quando è rotta. Un altro ragazzo invece lascerà le mucche nel campo di granoturco e sarà trovato a giocare mentre le mucche stanno mangiando il granoturco."

Diverse indagini hanno mostrato che mentre con il termine "intelligenza" si intendeva un'abilità verbale e sociale in astratto, la sua espressione più rilevante era relativa all'adempimento delle proprie responsabilità domestiche (Cfr. Dasen, Barthelemy, Kan, Kouame, Daouda, Adjei e Assande, 1985). In questo contesto la capacità di essere servizievole senza la necessità di un richiamo da parte di un adulto emergeva come importante indice di intelligenza. Similmente, in Kokwet le madri dichiaravano di essere in grado di esprimere un giudizio sulla personalità del bambino circa alla stessa età (cinque o sei anni) in cui si aspettavano che egli fosse capace di portare dei messaggi alla fattoria vicina (Super e Harkness, 1983).

Teorie culturalmente costruite come queste erano importanti nella definizione da parte dei genitori del livello di sviluppo dei loro figli e tali definizioni a propria volta assumevano la forma concreta dell'assegnazione dei figli, da parte dei genitori, a diversi contesti fisici e sociali. I concetti di obbedienza e responsabilità erano importanti non solo per i giudizi che i genitori formulavano sulle qualità permanenti dei propri figli, ma anche per le decisioni genitoriali relative al fatto che un bambino venisse considerato "abbastanza grande" da poter farsi carico di compiti importanti per quella cultura, come la trasmissione di messaggi.

Tre corollari

Abbiamo preso in prestito il termine "nicchia" dall'ecologia biologica, che lo utilizza per riferirsi alla collocazione o alla funzione di un organismo in un biosistema (l'origine etimologica è analoga a quella di "nido"). Allo stesso modo possono essere presi in prestito anche tre corollari:

1. Le tre componenti della nicchia operano in modo coordinato;
2. ogni componente interagisce in modo differenziato con le altre caratteristiche dell'ecologia più ampia;

3. l'organismo e la nicchia sono mutuamente adattati.

E' degno di nota il fatto che questi concetti siano anche rappresentati ai vari livelli della teoria della cultura. Queste componenti culturali agiscono come un sistema coordinato e in particolare sono state un concetto centrale nella teoria antropologica quasi fin dal suo inizio.

La nicchia come sistema.

Le tre componenti della nicchia evolutiva operano come un sistema, con meccanismi omeostatici che promuovono la consonanza reciproca. Ciò è particolarmente evidente negli esempi dello sviluppo motorio e linguistico descritti in precedenza. Il setting, le consuetudini, la psicologia di chi si prende cura del bambino predispongono le stesse acquisizioni e socializzazioni. E' attraverso tali modelli di rinforzo che la cultura esplica il suo massimo potere di influenza immediata.

Il coordinamento nei sottosistemi della nicchia è inoltre più evidente nei momenti di transizione nello status di sviluppo del bambino culturalmente definito, per esempio nel passaggio dall'infanzia all'adolescenza. Come molte altre popolazioni sub-sahariane, i Kipsigis credono che avere un giovane aiutante sia un elemento importante di socializzazione dei bambini. Si pensava che gli ultimogeniti, non essendo sostituiti da nuovi nati ed essendo quindi al centro delle benevole attenzioni della famiglia, tendessero a essere viziati e difficili, privi di quelle qualità di obbedienza e di responsabilità descritte in precedenza. Per questo motivo la nascita di un nuovo bambino era vista come opportunità per realizzare un cambiamento di status per il "secondo più giovane", che era esplicitato attraverso cambiamenti nel setting e nei modi di agire con quel bambino. Mentre durante l'infanzia egli dormiva appoggiato al seno della mamma, ora veniva spostato sulla sua schiena o in un letto separato, con altri bambini. Inoltre non veniva più accudito dalla madre e veniva considerato abbastanza grande per diventare il componente più giovane della famiglia che si occupa della gestione della casa oppure per inserirsi in un gruppo di pari, invece di essere assegnato alle cure di un'altra persona. Abbiamo documentato i cambiamenti intervenuti nella quantità e nel tipo di attenzione dell'adulto che i bambini ricevono come funzione di questo cambiamento evolutivo culturalmente definito e i cambiamenti nelle loro attività quotidiane (Harkness e Super, 1983; 1986).

Sottosistemi della nicchia e sistemi esterni.

Ognuno dei tre sottosistemi della nicchia è anche inserito, secondo modalità diverse, negli altri aspetti dell'ecologia umana. La nicchia si presenta cioè formalmente come un sistema aperto (von Bertalanffy, 1968). Precedentemente abbiamo discusso alcuni tra gli effetti immediati causati dal settino fisico, ma esistono effetti più ampi dell'ambiente fisico sui vari aspetti della nicchia. Ad esempio le differenze nel prendersi cura del

bambino che esistono tra i Kokwet e i cittadini di Boston paiono essere fortemente influenzate dal clima. J. Whiting (1981, pp. 175-176) in seguito a una ricerca cross-culturale è pervenuto alle seguenti conclusioni: " Il modo con cui si ha cura dei bambini costituisce è limitato notevolmente dai vincoli posti dall'ambiente fisico e la temperatura dei mesi più freddi dell'anno si rivela il fattore più importante." Nei climi freddi i bambini tendono a essere collocati in una culla, avvolti in fasce e messi nella culla per dormire. Nei climi caldi sono invece solitamente tenuti a tracolla o in uno scialle, spesso appisolati sulla schiena di chi si prende cura di loro; di notte dormono accanto alle loro madri e sono vestiti molto poco o addirittura per niente." In modo simile, la sussistenza di base di una società (agricola o di caccia o raccoglitrice) è correlata agli obiettivi e alle tecniche di socializzazione volte a ottenere indipendenza o obbedienza (Barry, Child e Bacon, 1958), il che equivale a dire, nei nostri termini, che è particolarmente connesso alla psicologia di chi si prende cura del bambino e alle interazioni bambino-genitore che ne derivano. Il concetto di nicchia evolutiva è in parte inteso a facilitare l'identificazione degli specifici meccanismi sottostanti ai dati cross-culturali, che sono molto ampi: in questo modo si rileva come le tre componenti siano diversamente responsive nei confronti delle caratteristiche della cultura più ampia e dell'ambiente.

Le connessioni sono molto evidenti nelle situazioni di cambiamento: per ogni componente della nicchia può esistere un percorso di innovazione e di disequilibrio. In Kokwet l'introduzione di scuole libere e sostenute dal governo ha influenzato i contesti di vita quotidiana dei bambini in età scolastica e dei aiutanti fratelli che li avevano in carico. La tradizione della circoncisione adolescenziale è stata influenzata dalle critiche delle Chiese missionarie cristiane dell'area e, più recentemente, da un'ordinanza presidenziale secondo la quale l'escissione femminile doveva essere proibita del tutto. Le credenze genitoriali relative alla relazione genitori-figli sono state influenzate dalle indicazioni della chiesa e da altri aspetti del pensiero moderno, con effetti su larga scala che hanno tra l'altro modificato la socializzazione linguistica (Karkness, 1977) e l'intimità della famiglia.

Per comprendere gli adattamenti "locali" a questi cambiamenti introdotti dall'esterno è utile tornare a riferirsi al primo corollario dei meccanismi omeostatici che promuovono la coerenza culturale. Quando un cambiamento viene introdotto attraverso uno dei sottosistemi della nicchia evolutiva, l'iniziale risposta culturale tende probabilmente a essere di tipo "conservativo", nel tentativo di conservare il maggior numero di elementi del sottosistema in questione e gli altri due sottosistemi possono non cambiare per nulla. In questo modo, facendo ad esempio riferimento alla scolarizzazione, in Kokwet le persone che sorvegliano i bambini continuano a prendersi cura di loro, anche se in teoria dovrebbero essere meno numerosi. Le madri hanno superato questa potenziale carenza di aiuto facendo ricorso a persone di età inferiore rispetto a quella che veniva considerata ideale oppure hanno iscritto a scuola i bambini in età successiva o ancora hanno utilizzato bambini di altre famiglie. Le teorie genitoriali dell'obbedienza e della responsabilità, centrali per il tradizionale ruolo dei

bambini nella società Kipsigis ma probabilmente meno adeguate all'ottenimento del successo scolastico, continuano così a definire lo status del livello di sviluppo dei bambini e la loro identità sociale.

Alla fine, comunque, se le conseguenze dei cambiamenti nell'intero sistema crescono e permeano gradatamente il sistema, le stesse forze omeostatiche che tendono a minimizzare la risposta iniziale porteranno ora i tre sistemi della nicchia a una nuova armonia. In Kokwet, nel caso della scolarizzazione i genitori hanno cominciato a percepire l'importanza dell'educazione come modo per introdurre i bambini nell'economia salariale e ridurre la pressione sul terreno agricolo. Questo ha alimentato cambiamenti nei setting ai quali i genitori hanno assegnato i propri figli e nelle pratiche consuetudinarie di cura dei bambini. I compiti quotidiani e gli esami di fine anno sono giunti gradualmente a sostituire alcune faccende domestiche e altre caratteristiche tradizionali della vita familiare. Il concetto di *ng'om* è stato elaborato in *ng'om en ga* ("intelligente a casa") e *ng'om en sukul* ("intelligente a scuola"): caratteristiche che generalmente si era d'accordo nel ritenere correlate. La frequente comparsa della formula "tutto o niente" nel cambiamento culturale per i bambini può essere un risultato associato al collegamento omeostatico e differenziale tra le caratteristiche della nicchia evolutiva.

Adattamento reciproco.

Le concezioni popolari dell'adattamento considerano l'organismo adattato all'ambiente. I biologi evolutivi hanno individuato invece relazioni più problematiche. Lewontin (1978) conviene per esempio che siccome l'antilope e altre specie ungulate migrano verso nuove praterie, la selezione può davvero, nel corso del tempo, avere effetti sul loro adattamento alla nicchia. Correlativamente egli sottolinea però anche come gli animali modifichino a propria volta le praterie, attraverso l'azione fisica delle loro zampe, l'azione biochimica del loro sterco e naturalmente la loro azione selettiva di consumo e dispersione dei semi. Anche la nicchia si adatta e il risultato finale, se esiste, è l'adattamento reciproco di organismo e nicchia, la co-evoluzione del sistema individuo-ambiente.

Gli stessi rapporti reciproci sono presenti nella nicchia evolutiva. Certamente il bambino "si adatta" all'ambiente: questo assunto è alla base di tutta la letteratura relativa agli effetti dell'ambiente sul bambino. Ma si verifica anche un adattamento complementare dell'ambiente o, più precisamente, una co-evoluzione. A livello di studi sull'individuo, questo aspetto ha ricevuto un'ampia attenzione negli studi sul temperamento e sull'influenza che il bambino esercita sul comportamento dei genitori (Bell, 1968; Thoma e Chess, 1977). Esso è altresì presente nei tentativi di concettualizzare l'individuo e l'ambiente come sistemi formali (Sander e altri, 1979; Sameroff, 1983). Più generalmente, comunque, le caratteristiche generali della specie relative alla crescita limitano il tipo di nicchia che interviene. Rogoff, Seelers, Pirrota, Fox e White (1975) hanno effettuato inferenze circa gli stadi universali di sviluppo partendo dalle somiglianze esistenti nelle diverse culture alle diverse età e in relazione alle quali vengono assegnati ai bambini compiti e responsabilità. In una ricerca

più circoscritta abbiamo individuato nell'ambiente sociale dei bambini in Kokwet una struttura correlata all'età che è familiare all'ottica occidentale. Malgrado alcune caratteristiche uniche, tale ambiente sembra riflettere l'accomodazione ambientale ai bisogni e alle abilità universali di bambini di età diverse (Harkness e Super, 1983). Esiste un crescente corpus di dati sui cambiamenti legati alla maturazione che si verificano a livello cognitivo ed emotivo (Kagan, 1976; 1984; Konner, 1982; Super, 1972; Super, in corso di stampa) e questi cambiamenti sembrano essere elementi critici nelle aspettative e nelle richieste che i genitori e la comunità formulano ai bambini.

A causa delle molteplici interconnessioni che gli elementi della nicchia presentano reciprocamente e con l'ambiente più ampio, la capacità di adattamento della nicchia presenta dei limiti. Ad esempio i programmi quotidiani dei genitori americani e i loro valori relativamente all'indipendenza e all'autonomia configurano come "noioso" un bambino che non abbia abitudini di sonno regolare. Questo aspetto del temperamento individuale è uno dei fattori preso in considerazione nella classica "sindrome del bambino difficile" definita da Thomas e Chess (1977). In Kokwet, comunque, le abitudini del sonno e l'assenza di un programma di lavoro istituzionalizzato praticamente fanno sì che il sonno non costituisca una fonte di difficoltà per chi si prende cura del bambino. D'altra parte la nicchia dei Kipsigis non facilmente in grado di occuparsi di un bambino che non gradisca essere portato sulla schiena o che non voglia essere accudito da persone diverse dalla madre. Queste comuni caratteristiche della cura del bambino piccolo in Kokwet erano anche strettamente connesse al lavoro della madre e alla più ampia organizzazione della vita della famiglia e quindi, in assenza di un più profonda riorganizzazione, sono inevitabilmente meno flessibili (Super e Harkness, 1981; Super, 1986a).

Le nicchie nello sviluppo

La nicchia evolutiva di un bambino non rimane a lungo costante. In larga parte si tratta di un'accomodazione ambientale alla crescita individuale, ma la qualità e la temporizzazione dei cambiamenti nella nicchia porta il segno della cultura. E' ancora più importante il fatto che esista una sinergia verso la sequenza di nicchie che producono la più potente influenza della cultura sullo sviluppo.

Le teorie occidentali dello sviluppo, ad eccezione delle più estreme posizioni comportamentiste, individuano stadi discreti nella crescita psicologica, che è gerarchica, orientata agli obiettivi, analoga all'"equilibrio punteggiato" della teoria evolutiva (Gould e Eldredge, 1977; 1986). Al centro di ogni stadio vi è un compito generale correlato all'età che può configurarsi come: capire la permanenza di un oggetto (Piaget, 1970), sviluppare la fiducia di base (Erikson, 1950) o risolvere il complesso di Edipo (Freud, 1956). Esistono importanti verità rappresentate in tali teorie, ma esse trascurano di prendere in esame dal punto di vista culturale specifici temi che si presentano trasversalmente agli stadi. Una delle conseguenze di

questi temi più ampi è una sottile riformulazione del compito di quello stadio alla luce di problemi superiori.

Nel Kokwet il valore dell'obbedienza e della responsabilità ha costituito un tema centrale di continuità nelle successive nicchie evolutive lungo l'infanzia e l'adolescenza. La condivisione delle cure infantili, lo stretto contatto del bambino con altri bambini e la conseguente necessità per lui di adattarsi alle esigenze della vita quotidiana di altre persone ha fornito questa lezione: tu sei parte di un gruppo sociale le cui necessità modelleranno la tua vita di momento in momento; nello stesso tempo esso si adatterà alle tue necessità. Universalmente i bambini realizzano la transizione alla prima infanzia, ma ciò avviene secondo obiettivi e metodi locali. Il bambino veniva allontanato dal seno, dalla schiena e dal letto della madre; venivano sviluppati legami più forti con i pari e con le persone più anziane tra quelle che contribuivano alla sua cura e a tre anni il bambino aveva cominciato a inserirsi nell'economia di casa. I bambini imparavano il rispetto per i più anziani e la responsabilità familiare. Arrivato a sei o sette anni il bambino impiegava la maggior parte delle ore da sveglia in attività produttive e in larga parte prosociali, ma costruiva una nuova relazione, generalmente positiva, con i genitori in virtù del suo aiuto affidabile nelle faccende di casa. L'acquisizione della responsabilità sociale era ritenuta il criterio per uno sviluppo adeguato e l'aumento di tale responsabilità definiva l'inizio, la fine e la struttura interna degli stadi di sviluppo Kipsigis.

Questa scansione temporale dello sviluppo del comportamento sociale è intimamente collegata ai temi dello sviluppo affettivo. A differenza della maggior parte dei genitori americani di ceto medio, in Kokwet i genitori abitualmente non discutevano con i figli i modi di controllare le emozioni, i modelli di sonno e veglia, il cibo. Inizialmente le pratiche di cura infantile consistevano nella gestione da parte di altre persone della condizione del bambino. Ai segnali di fame, stanchezza o agitazione veniva risposto con prontezza al fine di ristabilire l'equilibrio. Sebbene questo modello di cura venga spesso definito indulgente, come potrebbe essere per un europeo o un americano che vi facesse ricorso, il significato locale era leggermente diverso: gli altri, non il bambino, hanno il compito di occuparsi delle variazioni dello stato fisico ed emotivo del bambino. La diminuzione del controllo esterno nel momento in cui il bambino Kipsigis progredisce verso la nicchia della prima infanzia poteva essere difficile, ma un aspetto rimaneva costante: i turbamenti emotivi si incontravano con la calma e la distrazione, non con la comunicazione e l'elaborazione insieme ad altre persone. Fino alla media infanzia l'attenzione è focalizzata su ciò che deve essere fatto e non su ciò che il bambino ha voglia di fare. La gestione della situazione a livello individuale diventa un accessorio rispetto alla gestione dell'intero gruppo sociale. In assenza di sintomi fisici di stress, le variazioni nella condizione emotiva non erano al centro delle preoccupazioni né per coloro che si prendono cura del bambino né per il bambino stesso.

Le "strutture affettivo-cognitive" (Izard, 1978) sviluppate dal bambino che si sposta attraverso queste nicchie necessariamente riflettono i significati da queste astratti. Come rivelato dalle interpretazioni simboliche dei limiti tracciati (Harkness e Super, 1985a), i bambini Kipsigis avevano

imparato, verso la media infanzia, a vivere le condizioni di relativa calma come positive. Essi erano circospetti nei confronti di una condizione di "agitazione, eccitazione", che invece viene universalmente classificata come "felice" dagli adulti americani e dai bambini più grandi. Come spiegò un Kipsigis, "si è felici quando nulla ti infastidisce". Persino quando dovevano rispondere a un identico stimolo e usare parole comuni con denotazione in genere simile, i Kipsigis e gli Americani hanno costruito sistemi di significato diversi e diverse strutture affettivo-cognitive, in virtù dei diversi script appresi ripetutamente durante l'infanzia.

La nostra discussione si è finora occupata delle somiglianze a livello dei contenuti dei temi trasversalmente alle nicchie, ma è importante rendersi conto che la sequenza di nicchie regola anche le transizioni. In questo modo ciò che può apparire come una soluzione di continuità nelle richieste sociali può in realtà essere una trasformazione familiare ed esercitata in modo preparatorio, metaforicamente, un cambiamento intradimensionale piuttosto che extradimensionale (Kendler e Kendler, 1967). La nicchia "indulgente" dell'infanzia e il rigoroso divieto di piangere nel momento della circoncisione adolescenziale non sono elementi contraddittori. Piuttosto il cerimoniale chirurgico segna abbastanza drammaticamente la transizione dall'infanzia all'età adulta; transizione che viene preparata da tutte le nicchie precedenti. Il cambiamento appare improvviso a un punto di vista esterno, ma per il bambino Kipsigis costituisce un importante punto di arrivo dell'esperienza, che comporta l'unione tra i simboli centrali dell'infanzia e la trasformazione in adulto, un adulto Kipsigis.

Sommario e conclusioni

La nicchia evolutiva è una concettualizzazione che si colloca nell'interfaccia tra bambino e cultura. Può essere utilizzata come struttura per collegare dati di discipline separate quali la psicologia e l'antropologia e per esaminare i meccanismi coinvolti nella regolazione culturale dello sviluppo del bambino. Le tre componenti della nicchia evolutiva coinvolte in questa mediazione sono:

1. il setting fisico e sociale nel quale il bambino vive;
2. le consuetudini che regolano la cura del bambino e il suo allevamento;
3. la psicologia di chi si prende cura del bambino.

Questi tre sottosistemi funzionano con differenti relazioni con le altre caratteristiche della cultura più ampia e dell'ambiente e in questo modo costituiscono piuttosto percorsi abbastanza indipendenti di disequilibrio e innovazione nell'allevamento di coorti diverse di bambini. Tuttavia i meccanismi omeostatici tendono a considerare i tre sottosistemi in accordo gli uni con gli altri e a ritenerli adeguati al livello di sviluppo del bambino. Il setting, le consuetudini, la psicologia di chi si prende cura del bambino condividono una comune funzione nell'organizzare le esperienze di sviluppo di un individuo. Le regolarità all'interno e fra i sottosistemi, le continuità

tematiche e le progressioni attraverso le nicchie dell'infanzia procurano il materiale dal quale il bambino astrae le regole sociali, affettive e cognitive della cultura di appartenenza.

La ricerca sullo sviluppo umano è stata modellata da due centrali ma contrastanti metafore. In psicologia lo sviluppo umano è stato considerato come un processo di crescita, di progressivo dischiudersi delle abilità specie-specifiche. In antropologia lo sviluppo è stato visto primariamente come apprendimento, addirittura come un processo di modellamento a partire da potenzialità piuttosto generiche dei particolari modelli culturali di comportamento e di pensiero. Il concetto di nicchia evolutiva rappresenta il tentativo di sintetizzare le due opposte metafore e, attingendo da molteplici discipline, ha delineato le recenti teorie della relazione fra la crescita dell'individuo e il contesto ambientale a cui appartiene. In questo modo anche la nicchia evolutiva diventa una metafora, nella quale il bambino e la cultura sono visti come insiemi mutuamente interattivi. L'utilità di questa metafora per la ricerca sta nella sua descrizione di aspetti dell'ambiente del bambino che sono stati spesso misconosciuti, mentre focalizza l'attenzione sui processi di crescita che sono al centro della teoria dello sviluppo.

L'IMPORTANZA DELLE ROUTINE

A cura di Antonella Reffieuna

Citazioni tratte da: ROGOFF, B. (2003). *The Cultural nature of Human Development*. Oxford University Press. Tr.it. *La natura culturale dello sviluppo*. Cortina, Milano 2004, (pp. 304-307).

"Oltre a partecipare alla costruzione di storie, rappresentazioni e indovinelli, i bambini si adeguano alle pratiche culturali della propria comunità assumendo ruoli e partecipando alle attività di routine promosse dalla comunità.

La partecipazione del bambino al gioco e alle attività di routine gli permette di **apprendere (e adattare creativamente)** le tradizioni e le pratiche culturali della propria comunità.

[...] I bambini piccoli imparano riti e routine sociali dei più grandi [...] In questo processo, i bambini hanno l'opportunità di apprendere la struttura di tali eventi, i gesti e le formule da usare nelle conversazioni. Per esempio, i bambini inuit (Quebec artico), sin da tenera età, vengono incoraggiati a **imitare il linguaggio dei fratelli più grandi nei rituali di saluto**, il che consente loro di imparare i termini di parentela, applicarli su altri, parlare al momento opportuno, e cogliere l'importanza del saluto.

[...]

In alcune comunità si ritiene importante promuovere l'apprendimento del linguaggio attraverso la **ripetizione di modelli orali**. Per esempio, i bambini maori (Nuova Zelanda) imparano molto presto a recitare canti e genealogie che occupano un ruolo centrale nella vita familiare e della comunità. Nelle loro dimostrazioni, gli adulti possono anche **inframmezzare discussioni** sul loro significato. I giovani hanno

l'opportunità di applicare ciò che hanno appreso, introducendo adattamenti e innovazioni, pur nel rispetto delle tradizioni locali.

[...]

In molte comunità, la **cultura espressa dai giochi infantili e dalle routine** è tramandata di generazione in generazione. Per esempio, Robert Serpell (*The Significance of Schooling: Life-Journeys in an African Society*. Cambridge University Press: Cambridge, England, 1993) ha descritto un ricco repertorio di giochi, indovinelli e canti folcloristici tra i bambini chewa (in Zambia). I bambini partecipavano a indovinelli, giochi di gruppo (per esempio a nascondino), di disegno (sulla sabbia), di immaginazione (rappresentanti i lavori locali e la vita in famiglia), di abilità, di regole e di costruzione.

Vygotskij ha sottolineato l'importanza dei giochi con regole e ruoli, sostenendo che il gioco 'crea una zona di sviluppo potenziale del bambino. Nel gioco il bambino è sempre al di sopra della sua età media, al di sopra del suo abituale comportamento quotidiano; **nel gioco egli è in qualche modo di una testa più alta di se stesso**' (1967, pp. 249-250). Vygotskij ritiene che, nel gioco, i bambini si divertono a ignorare la funzione ordinaria di oggetti e azioni, subordinandoli a significati e situazioni immaginari".

Ma che cosa sono le routine?

Alle indicazioni fornite dai testi (Carugati, F., Selleri, P. (1996). *Psicologia sociale dell'educazione*. il Mulino, Bologna. Emiliani, F. (2002). *I bambini nella vita quotidiana*. Carocci, Roma. Moscardino, U., Axia, G. (2001). *Psicologia, cultura e sviluppo umano*. Carocci, Roma.) aggiungiamo alcune considerazioni più mirate.

Le routine sono **sequenze di azioni**, azioni ripetute organizzate culturalmente. Si presentano come una serie di comportamenti che hanno una certa unità, che sono propri della vita quotidiana e che funzionano come principi organizzatori allo scopo di sostenere e promuovere la regolarità nella vita collettiva.

Le routine sono pertanto l'esplicitazione dell'azione di supporto e di sostegno dell'adulto e forniscono al bambino, in modo implicito, una serie di conoscenze preziose circa il proprio ambiente. Inoltre trasmettono al bambino il senso di sicurezza. Attraverso la routine, infatti, il bambino sa:

- che cosa si deve fare o che cosa verrà fatto;
- come si dovrà fare o come si farà;
- quali sono le persone che intervengono.

Non sempre, invece, il bambino conosce il perché occorre fare proprio in quel modo. Non necessariamente si tratta però di un elemento negativo. Molte routine vengono infatti accettate dal bambino per amore o affetto nei confronti dell'adulto oppure per compiacenza e solo in tempi successivi il bambino potrà capire la ragione profonda della routine (pensiamo ad esempio alle routine collegate alla pulizia dei denti).

Le routine sono molto importanti fin dal momento della nascita ma conservano piena validità non solo in età successiva ma anche in età adulta.

Consentono infatti una semplificazione del comportamento e quindi un risparmio di risorse personali.

Le routine si stabiliscono sempre all'interno di una situazione sociale e quindi coinvolgono non soltanto il bambino ma anche le persone che con lui interagiscono, cioè gli adulti e i pari.

Proprio il fatto che l'adulto che si prende cura del bambino (la madre o, successivamente, l'insegnante) costruisca insieme al bambino delle routine consente a quest'ultimo di percepire l'**adulto come figura significativa** e quindi come figura che influenza da vicino la sua vita e il suo sviluppo.

Nei primi momenti di vita le routine sono legate soprattutto alla cura materiale del bambino (il cibo, la pulizia). In tempi successivi intervengono routine sociali (ad esempio come avviene il pranzo), routine emotive (come trovare consolazione quando si piange) e routine cognitive (come si legge un libro).

La vita del bambino tra 0 e 6 anni è quindi strutturata da una serie di routine che ovviamente non rimangono inalterate, ma cambiano gradualmente e si complessificano. Ciò che risulta importante è che questi cambiamenti non siano imposti da un individuo particolare: essi devono piuttosto essere il frutto di una sorta di negoziazione implicita, di cui gli attori spesso non sono neppure consapevoli. E' questa caratteristica che ci consente di poter distinguere tra routine positive ai fini dello sviluppo e routine negative: le seconde sono infatti imposte, non accettate dal bambino e quindi rifiutate. Per capire questa distinzione si può fare riferimento alla differenza che esiste tra un ambiente che si propone lo scopo di promuovere il benessere del bambino e un ambiente che possiede solo finalità di custodia fisica e di coercizione: anche nei vecchi orfanotrofi la vita quotidiana era scandita da numerose routine, ma certamente esse non promuovevano lo sviluppo del bambino.

La costruzione delle routine riflette quindi la visione del bambino posseduta dall'adulto. Se ci rifacciamo alla struttura della nicchia evolutiva, possiamo così affermare non soltanto che la routine è il punto di incontro delle tre componenti, ma che rivela quanto al centro ci sia il bambino.

RIFLETTIAMO SULLE CONSEGUENZE

1. Il concetto di routine richiama con forza la convinzione secondo cui il bambino si sviluppa sempre in un luogo pervaso dalla cultura. Ogni contesto macroculturale presenta pertanto routine con caratteristiche simili. Ma ciascuno dei microcontesti in cui il bambino concretamente agisce introduce elementi di originalità, propri solo di quello specifico contesto e che sono il frutto delle caratteristiche fisiche e materiali del luogo, delle caratteristiche individuali delle persone coinvolte nella routine, dei modelli mentali posseduti da tali persone. Proprio l'esistenza di routine specifiche, costruite gradualmente dagli individui che ne fanno parte, fa sì che ogni microcontesto si caratterizzi per una microcultura, cioè per una serie di significati condivisi e spesso compresi solo dalle persone coinvolte.

Anche la sezione di scuola dell'infanzia o la classe scolastica sono microcontesti caratterizzati da una microcultura, la quale, alla luce di quanto evidenziato sopra, si costruisce nel tempo e soprattutto si costruisce insieme al bambino.

Nei momenti delle transizioni ecologiche, in particolare, le routine rivestono un significato ancora più profondo. Inizialmente il contesto si presenta infatti al bambino come privo di routine, ma se da parte degli insegnanti si pone ogni cura e attenzione nel costruirle, questo influenzerà in modo decisivo l'adattamento del bambino, trasmettendogli quel senso di sicurezza che egli ricerca in tutti i luoghi in cui vive.

Le routine specifiche dei contesti scolastici, tramandate culturalmente attraverso le diverse generazioni di insegnanti, non solo devono pertanto essere costruite insieme ai bambini e non semplicemente imposte, ma soprattutto devono possedere alcuni caratteri di originalità che facciano sì che i bambini le sentano "proprie". Questa esigenza diventa ancora più forte per i bambini in frequenza anticipata, i quali devono sentirsi parte del contesto e non devono percepire di essere considerati inadeguati. La loro presenza, pertanto, può costituire un interessante stimolo per costruire routine personalizzate, che peraltro sono importanti indistintamente per tutti gli alunni.

COME SI REALIZZA LA PARTECIPAZIONE GUIDATA

A cura di Antonella Reffieuna

Citazioni tratte da: ROGOFF, B. (2003). *The Cultural nature of Human Development*. Oxford University Press. Tr.it. *La natura culturale dello sviluppo*. Milano. Cortina, 2004, (pp. 296- 301).

Comprendere come realizzare la partecipazione guidata può risultare più semplice leggendo direttamente quanto Barbara Rogoff scrive nel suo libro e operando il collegamento con la propria esperienza. L'evidenziazione, nei brani riportati, dei concetti-chiave, consente di costruirsi la mappa concettuale degli elementi chiamati in gioco e di disporre quindi della struttura teorico-operativa per la progettazione di interventi a favore dei bambini in frequenza anticipata.

Il primo brano richiama l'attenzione all'importanza rivestita dalla tipologia di attività in cui sono coinvolti l'adulto e il bambino:

"In ogni parte del mondo, il bambino, i genitori e gli altri partner strutturano insieme le situazioni cui il bambino partecipa. Il processo di strutturazione riguarda la **scelta delle attività** cui i bambini possono accedere, assistere e partecipare, e la diretta partecipazione ad **attività condivise** (conversazioni, racconti, giochi e attività di routine).

I genitori, le pratiche e le istituzioni culturali, e le scelte stesse del bambino concorrono a determinare le **situazioni in cui questi è**

ammesso e ha l'opportunità di imparare". [...]La partecipazione del bambino si struttura quando egli sceglie (o non sceglie) di guardare la televisione, fare le faccende domestiche, o ascoltare di nascosto i genitori; quando i genitori promuovono o limitano le sue opportunità di apprendimento, nelle scelte di cura o svolgendo i lavori domestici quando i bambini dormono; infine, quando le comunità creano istituzioni che includono o escludono i bambini. [...] **A volte**, tali scelte sono compiute **senza specifiche finalità educative; in altri casi, ruotano esplicitamente intorno all'apprendimento del bambino**; per esempio, nella progettazione di istituzioni specializzate per l'apprendimento o nella disponibilità di oggetti 'educativi', come i giocattoli, i libri illustrati e i dispositivi che aiutano i bambini a camminare."

RIFLETTIAMO SULLE CONSEGUENZE

Quanto Rogoff specifica di seguito assume particolare rilevanza se letto in riferimento ai principi della relazione diadica illustrati da Bronfenbrenner e permette di capire il ruolo-chiave svolto dall'adulto. Soprattutto permette di capire come l'adulto svolga in modo adeguato il proprio ruolo se non è vittima da una forma di "ansia da prestazione" connessa alle risposte del bambino. Il graduale adattamento di domande e suggerimenti è una strategia utile non solo per i bambini al di sotto dei due anni di età, ma anche per i bambini in età scolare. Costituisce infatti l'esplicitazione concreta del principio di adattamento alla zona di sviluppo prossimale del bambino.

"La propensione a **ricercare la vicinanza e il rapporto con gli adulti** consente ai bambini piccoli, in ogni parte del mondo, di imparare dalle persone che si prendono cura di loro.

[...]

Nelle comunità middle class, spesso i genitori **strutturano il livello di partecipazione dei figli** alle conversazioni che accompagnano la lettura di libri illustrati. Essi **adattano gli interventi e il loro sostegno** al livello evolutivo del bambino. Per esempio, in uno studio [...], alcune madri americane di ceto medio riferirono di **adattare consapevolmente le domande e i suggerimenti** rivolti ai figli di quindici mesi. Le madri ponevano domande ("Cosa è questo?") ma senza attendersi una risposta; rispondevano da sole o si limitavano a chiedere al bambino di confermare ("E' un elefante?"). Quando il bambino iniziava a nominare semplici oggetti, la madre cominciava a chiedere informazioni su aspetti non rappresentati nel disegno ("Che fanno le api?"): se il bambino non rispondeva, in alcuni casi la madre gli dava qualche indizio, ma senza rispondere alla domanda per lui. Le madri, dunque, **strutturavano il compito adattandolo al livello evolutivo del bambino**. [...] nelle attività condivise, i bambini partecipano per gradi che corrispondono alle loro

crescenti capacità, mentre gli adulti mostrano come si svolge l'attività nel suo complesso e offrono suggerimenti mirati."

Viene ad essere evidenziato che cosa concretamente si intenda per "ruolo di supporto da parte della famiglia" e come tale ruolo non espliciti i propri effetti solo all'interno della famiglia stessa, ma influenzi anche la frequenza scolastica.

Si evidenzia altresì come l'intervento della famiglia e della scuola vengano a configurarsi come complementari e non reciprocamente sostitutivi. Ci si può chiedere a questo punto se rendere i genitori capace di intervenire secondo i principi della partecipazione guidata non possa anche essere tra i compiti della scuola: una scuola, in particolare, che voglia occuparsi dei bambini non solo dal momento in cui questi vi entrano, ma da molto prima.

LA PREPARAZIONE ALLA SCUOLA IN ETA' SCOLARE

A cura di Antonella Reffieuna

Citazioni tratte da: ROGOFF, B. (2003). *The Cultural nature of Human Development*. Oxford University Press. Tr.it. *La natura culturale dello sviluppo*. Milano. Cortina, 2004, (pp. 312-314).

"Nelle famiglie americane middle class, i bambini imparano a partecipare a conversazioni simili a quelle scolastiche già prima di andare a scuola, e a parlare "come un libro" prima di saper leggere. In una ricerca sulle conversazioni durante i pasti, condotta nelle isole Haway, le famiglie americane di origine europea **adottavano un modo di parlare tipicamente "scolastico"**. Questo non è né più né meno efficace degli stili discorsivi adottati da altri gruppi, ma facilita il successo a scuola, dove sono usate le stesse forme. Le conversazioni durante la cena erano spesso organizzate attorno alla struttura discorsiva del racconto della giornata scolastica. I genitori chiedevano ai bambini di parlare di ciò che avevano fatto, **esortandoli a riportare le novità**, mostrandosi poco interessati alle cose note (per esempio, il resoconto della colazione) rispetto agli eventi insoliti ("Sì, ma cosa hai visto durante la gita scolastica?"). Essi **aiutavano i bambini a completare le parti mancanti** del racconto, e a organizzarlo in modo efficace, riformulando alcune espressioni in modo più formale. A volte **inframmezzavano il discorso con frasi di raccordo** ("E quindi...", "Dopo di che...") e alla fine **chiedevano ai figli di riassumere e di discutere l'essenza del racconto**. I genitori facevano in modo che i bambini non venissero interrotti, dicendo agli altri di aspettare finché non avessero finito. [...]

I bambini che si classificavano meglio ai test [prescolastici] partecipavano più spesso ad attività "scolastiche" a casa, per esempio **giocavano alla scuola e fingevano di leggere**. I bambini abituati ai libri e al linguaggio scolastico sviluppano la **capacità di distinguere come dovrebbe essere un testo** (per esempio, in che modo dovrebbero alternarsi frasi brevi e

lunghe per dare un senso di varietà, e quali frasi hanno una struttura sintattica simile). Essi **imitano la struttura dei racconti**, all'inizio senza rispettarne il contenuto. Una bambina, per esempio, simulava l'intonazione e la cadenza di un adulto fingendo di leggere un libro. Le sue frasi suonavano come un racconto, ma in realtà non avevano senso. Quando girava le pagine, parlava con il tono di lettura usato dagli adulti quando leggono le fiabe, con ripetizioni, contrapposizioni, conteggi ed esagerazioni – scorrevolmente ma in modo non aderente al senso delle parole.

[...]

Il grado di **partecipazione dei bambini in età prescolare durante la lettura di libri illustrati** è differente tra le famiglie americane a basso reddito e quelle *middle class*. I bimbi di classe media ricevono spesso libri illustrati di cartone e ascoltano storie e fiabe prima di andare a dormire. [...]L'età in cui si iniziano a leggere racconti ai bambini è associata ai risultati scolastici successivi nell'apprendimento del linguaggio e della lettura."

RIFLETTIAMO SULLE CONSEGUENZE

Il principio secondo cui quando si legge un libro ai bambini questi non devono rimanere passivi ma, al contrario, devono essere invitati a "partecipare" alla lettura non è valido solo nel periodo pre-scolare. Si tratta di un principio valido in assoluto a tutte le età, ma anche dovrebbe in particolare essere utilizzato a scuola.

Non si tratta solo di una strategia per mantenere attiva l'attenzione: si tratta soprattutto di una strategia che favorisce la memorizzazione e quindi l'acquisizione delle strutture proprie della lingua scritta.

Il coinvolgimento attivo dei bambini, pertanto, a scuola dovrebbe prevedere anche la ripetizione di alcune frasi, di alcune espressioni scritte. Secondo quanto ha evidenziato Vygotskij nel suo testo *Pensiero e linguaggio*, infatti, è proprio la ripetizione che conduce il bambino a trasformare la frase in pensiero verbale e a farla diventare un struttura linguistica posseduta profondamente.

Spesso nella scuola si cerca di evitare la ripetizione, perché ritenuta dannosa per la creatività. Si consideri invece che ai bambini piace la ripetizione: ciò che è importante è che non sia solo imposta e non sia fine a se stessa. Se l'insegnante riesce a inserirla in una routine piacevole per il bambino, la ripetizione diventa una risorsa di primaria importanza.

DA APPRENDERE A LEGGERE A LEGGERE PER APPRENDERE

Sintesi e traduzione di Antonella Reffieuna

Affrontare in modo adeguato, a scuola, l'avvio dell'apprendimento di lettura e scrittura comporta la necessità di comprendere che in realtà questo apparente inizio si presenta invece come una delle fasi di un processo iniziato in precedenza. La sintesi presentata esplica molto chiaramente le fasi attraverso cui passa l'apprendimento della lettura e soprattutto richiama l'attenzione degli insegnanti su un aspetto che in genere viene

ritenuto connesso quasi esclusivamente alla recitazione teatrale: la prosodia.

KUHN, M.R.; STAHL, S.A. (2003). Fluency: A Review of Developmental and Remedial practices. *Journal of Educational psychology*, 1, pp. 3-21

Il processo attraverso il quale il bambino acquisisce la literacy comporta una serie di fasi diverse dal punto di vista qualitative, attraverso le quali egli realizza un progresso e diventa sempre più competente nei confronti di un testo scritto. Una delle prime fasi del processo riguarda il passaggio dal momento in cui il bambino prende in considerazione le singole parole e legge quindi parola per parola, al momento in cui riproduce il testo in modo rapido, accurato ed espressivo. Il bambino, cioè, acquisisce a tal punto familiarità con il testo da acquisire fluency nella lettura. La lettura fluente costituisce il fondamento del modo di affondare con impegno il testo.

Anche se esistono molti modelli di sviluppo della capacità di lettura, quello di Chall (1996b¹) pare essere il più completo.

Secondo Chall nel processo di sviluppo della capacità di lettura sono riconoscibili sei fasi, ciascuna delle quali evidenzia un particolare aspetto dello sviluppo della lettura:

1. La prima fase può essere definita di lettura precoce e segna l'emergere della literacy. Questa fase comprende i comportamenti legati alla literacy appresi prima dell'inizio della frequenza della scuola e quindi prima dell'insegnamento sistematico. In questa fase il bambino costruisce le fondamenta che lo metteranno in grado di percepire i successivi apprendimenti come significativi [e come pertanto collegati alle conoscenze di cui già dispone - *ndt*]. Egli, ad esempio, si forma in modo intuitivo un concetto relativo ai testi stampati, alla consapevolezza fonologica, al modo con cui si usa un libro. Successivamente egli giunge a capire che il testo stampato rappresenta il linguaggio e tratta di una storia. Ciò che il bambino impara in questa fase risulta molto influenzato dal contesto socio-linguistico e culturale in cui vive.
2. La seconda fase è centrata sullo sviluppo della capacità di riconoscere la corrispondenza tra il segno scritto e il suono pronunciato e quindi costituisce il fondamento della capacità di decodifica del testo scritto.
3. La terza fase viene definita come quella in cui avviene la conferma o il distacco dal testo stampato. Avendo già imparato a decodificare i simboli scritti, il bambino migliora l'automatismo nella lettura. Gradualmente quest'ultima diventa sempre meno esitante e il bambino sviluppa la capacità di leggere con un tono di voce analogo a quello utilizzato nella conversazione. Il bambino diventa cioè capace di utilizzare la prosodia, vale a dire il fraseggio, l'accentuazione, l'intonazione. Non appena il bambino ha raggiunto questo livello di capacità diventa facile ricostruire il significato di ciò che legge.

¹ CHALL, J. S. (1996B). *Stages of reading development* (2nd ed.). Fort Worth, TX: Harcourt-Brace.

4. Nella quarta fase si verifica un rapido aumento della lunghezza del testo presentato al bambino. E' la premessa alla capacità di usare il testo scritto come strumento per apprendere conoscenze nuove. L'attenzione si indirizza soprattutto alle informazioni contenute nel testo e si richiede all'allievo di acquisire la capacità di leggere testi complessi. In questa fase dapprima si ricorre alla strategia di presentare un contenuto da un unico punto di vista; solo successivamente si presentano all'allievo testi diversi, in ciascuno dei quali il contenuto viene presentato da un diverso punto di vista e si chiede di esprimere una valutazione critica.
5. La quinta e ultima fase viene definita di "costruzione e ricostruzione": l'allievo deve operare una sintesi tra i diversi punti di vista presentati nei testi al fine di precisare il proprio punto di vista. Ciò costituisce la premessa necessaria per diventare un lettore critico.

Particolarmente critica si rivela fase in cui il bambino, avendo acquisito una familiarità di base con la corrispondenza suono-simbolo, deve raggiungere un sufficiente livello di automatismo. Si tratta di una fase in cui non è in gioco l'apprendimento di nuove abilità, ma in cui, piuttosto, si realizza una conferma di ciò che il bambino già conosce. E' la fase chiave affinché il bambino passi **da apprendere a leggere a leggere per apprendere**. Se non viene raggiunto l'automatismo, il bambino continua a dover impiegare la maggior parte delle risorse attentive nel processo di decodificazione, non disponendo così di sufficienti risorse per il processo di comprensione.

LA "PAROLA COLTA A PRIMA VISTA" (SIGHT-WORD)

Il sight-word è la parola che viene riconosciuta immediatamente, come conseguenza del fatto di essere stata letta in occasioni e momenti diversi tra loro. La possibilità di riconoscimento immediato è frutto della memorizzazione di alcune caratteristiche della parola: l'ortografia, la pronuncia, il significato. → cfr. memoria. Successivamente il bambino coglie attribuisce valore saliente alla lettera iniziale o a quella finale. [anche la forma della parola, cioè la lunghezza, ecc.]

LA PROSODIA: CHE COS'E'

Quando un lettore legge in modo fluente non legge semplicemente in modo veloce o accurato; egli legge soprattutto con espressività. Ciò significa che fa ricorso agli aspetti tonali e ritmici del linguaggio.

La prosodia comprende una serie di caratteristiche come l'altezza del suono o l'intonazione, l'accento o l'altezza della voce, la durata, il rispetto dei tempi: tutti questi elementi contribuiscono a leggere in modo espressivo un testo. Accanto ad essi esiste però anche il raggruppamento di parole in frasi o in unità significative segmentate dalla struttura sintattica del testo.

La prosodia costituisce il collegamento tra fluidità di lettura e comprensione. Leggere una frase con l'intonazione giusta significa attribuire un ruolo sintattico alle parole e quindi segmentare il testo in proposizioni

ordinate gerarchicamente. La presenza di prosodia evidenzia la differenza tra un testo o un discorso semplicemente letti o pronunciati e un testo o un discorso che riesce facile capire.

Esistono sei indicatori della lettura prosodica:

- l'inserimento di pause,
- la lunghezza delle frasi;
- la qualità delle frasi;
- il prolungamento della frase finale;
- il profilo dell'intonazione finale;
- l'accento.

Il lettore che sa utilizzare adeguatamente questi indicatori è capace di stabilire una **connessione tra linguaggio scritto e linguaggio orale**. Egli è cioè capace di trasferire la sua conoscenza della sintassi dal discorso orale al testo scritto applicando in modo efficace queste caratteristiche alla sua lettura. Di conseguenza riproduce oralmente il testo scritto conservando le caratteristiche del linguaggio orale ma in aggiunta all'accuratezza e alla qualità della lettura.

I bambini che non raggiungono la fluenza nella lettura continuano a leggere parola per parola oppure raggruppano le parole in modo diverso dal raggruppamento presente nel linguaggio orale.

L'importanza della prosodia è confermata dal fatto che prima dell'anno di vita i bambini fanno ricorso alla prosodia per capire le prime strutture del linguaggio e che le loro lallazioni o i loro balbettamenti riproducono le strutture prosodiche.

TRA ORALITA' E SCRITTURA **di Antonella Reffieuna**

Per quanto possa sembrare strano, quando si parla del rapporto tra oralità e scrittura ci si riferisce in genere a soggetti adulti, quasi sempre a individui non alfabetizzati.

Più raramente si considera il rapporto tra oralità e scrittura quando ci si riferisce ai bambini. E' vero che si parla di linguaggio orale e di lingua scritta, ma non sempre si esaminano adeguatamente le caratteristiche che l'oralità presenta in generale e che si ritrovano anche nel bambino. Soprattutto si ha talvolta l'impressione che il momento del passaggio dall'oralità alla scrittura, verso i 5-6 anni, venga considerato un fenomeno che avviene naturalmente, quasi per forza di cose. Salvo poi accorgersi in seguito che proprio la non adeguata realizzazione di tale passaggio è all'origine dei successivi fallimenti scolastici e, soprattutto, della successiva decisione del bambino di non imparare.

La transizione da oralità a scrittura (che si presenta come vera e propria transizione ecologica) svolge invece, a nostro avviso, un ruolo critico nel mantenere la disposizione ad apprendere che il bambino possiede fin dalla nascita e nel costruire la specifica competenza dell'apprendere a scuola che è frutto non solo di variabili individuali riferite al bambino stesso a anche di ben precise strategie di istruzione.

Il ruolo critico di tale transizione sta nel fatto che, nell'imparare a scrivere, il bambino non si limita a impadronirsi di una tecnica: egli cambia il proprio modo di memorizzare e, correlativamente, cambia il proprio modo di pensare. Infatti Vygotskij (1930-31; tr.it. 1974) afferma che solo il pieno possesso della lingua scritta sviluppa le funzioni psichiche superiori.

Nel fare riferimento all'oralità non ci si deve quindi riferire semplicemente al modo con cui il bambino parla, con cui interviene nelle conversazioni. Ci si deve invece riferire a come il bambino usa il linguaggio per immagazzinare informazioni nella memoria (Havelock, in Olson 1991; tr.it. 1995). Il linguaggio orale possiede tre caratteristiche: è ritmico, anzi, quasi musicale; è narrativizzato; descrive azioni o sentimenti e non concetti. Soprattutto il linguaggio orale è caratterizzato dalla **prosodia**, cioè da quelle caratteristiche dell'espressione vocale costituite dall'altezza del suono, dall'intonazione, dall'accentuazione, dall'altezza della voce, dalla durata dei suoni, dal rispetto dei tempi. La prosodia viene utilizzata dai bambini prima dell'anno di vita per capire le prime strutture del linguaggio. Le loro lallazioni o i loro balbettamenti riproducono infatti le strutture prosodiche.

Già questo primo aspetto fornisce un'indicazione didattica: non è sufficiente che l'insegnante "parli". Il linguaggio orale dell'insegnante deve essere costruito su strutture ritmiche e narrativizzate. Non è quindi solo il contenuto che fa apprendere il bambino: è piuttosto la prosodia contenuta nel discorso dell'insegnante a permettere al bambino di capire che cosa è importante ricordare e che no; che cosa è completamente nuovo e che cosa è una ripetizione. La prosodia apparentemente scompare con la lingua scritta. Ma nel momento dell'apprendimento della lettura, il bambino deve imparare a trasferire queste strutture dal linguaggio orale al linguaggio scritto. Deve cioè imparare a leggere inserendo adeguate pause, rispettando gli accenti, prolungando la frase finale, usando una particolare intonazione per la frase finale, rispettando l'intonazione delle diverse frasi. Ovviamente questo passaggio non avviene automaticamente: una volta di più si evidenzia l'importanza di adulti significativi che facciano ricorso alla prosodia non solo quando **parlano con** i bambini ma soprattutto quando **leggono ai** bambini. Il ricorso alle strutture prosodiche comporta infatti una conseguenza molto rilevante: permette al bambino di **capire**. Quindi, come prima dei due anni di vita le strutture prosodiche permettono al bambino di capire il linguaggio orale parlato dagli adulti, verso i 5-6 anni le strutture prosodiche permettono al bambino di diventare consapevole del fatto che la lettura non richiede solo la decodificazione dei segni scritti, ma richiede di capire il significato di ciò che si legge.

Un secondo aspetto si rivela critico nel passaggio da oralità a scrittura. Esso riguarda i **processi basilari** che sovrintendono sia alla comunicazione orale che alla comunicazione scritta: in entrambi i casi occorre infatti scegliere le parole adatte e combinarle tra loro in una proposizione, ma tenendo conto del fatto che il significato delle singole parole dipende dalla frase completa e non solo dalla parola in sé.

A questo proposito i bambini sono molto sensibili all'espressione nel linguaggio delle * **affordance** * (inserisci Approfondimento "L'affordance"), cioè a esprimere linguisticamente significati che si accordino con le azioni

richiamate dagli oggetti. Se il richiamo all'affordance può chiarire i limiti di comprensione del bambino, sia nel momento in cui impara il linguaggio orale sia nel momento in cui impara a leggere, non ci si può però fermare ad essa. La proposta di attività in cui si utilizzano termini linguistici non coerenti con l'affordance dell'oggetto diventa significativa per educare il bambino a prestare attenzione al significato di ogni termine e a non procedere per automatismi inconsapevoli.

Altro aspetto fondamentale è la costruzione delle **reti semantiche**, premessa indispensabile per un'adeguata organizzazione lessicale della memoria. Dal punto di vista dell'intervento educativo è importante rammentare che le reti semantiche comprendono due componenti: il vocabolario e la grammatica. Entrambe queste componenti stanno nella mente del bambino, ma se rimangono separate non diventa possibile né l'uso corretto di entrambe né il recupero delle informazioni memorizzate. Lavorare sulle diverse tipologie di reti semantiche (quelle associative di luogo, di uso, di generazione, di contrasto o quelle gerarchiche) significa pertanto porre le premesse per un'espressione prima orale e poi scritta in cui vocabolario e grammatica vengono entrambe utilizzate al meglio.

Come ricordato prima, l'età dei 5-6 anni presenta però caratteristiche sue proprie, come età in cui si manifesta quella viene definita "**early literacy**", cioè l'alfabetizzazione precoce. Le capacità e le abilità che identificano l'early literacy si presentano come precursori della successiva padronanza della lingua scritta e comprendono: l'elaborazione dei dati fonologici, la memoria fonologica a breve e lungo termine, la sensibilità fonologica, la consapevolezza fonologica, le teorie sul significato dei testi stampati, la ricchezza del vocabolario passivo, la capacità di identificare gli specifici suoni (cioè di fare lo spelling), la capacità di ripetere frasi pronunciate da altri, la capacità di narrazione, la comunicazione efficace. Si tratta di capacità che mettono in evidenza l'importanza del fatto che il bambino sviluppi una buona **sensibilità al linguaggio**, intesa come sensibilità al significato delle parole, sensibilità all'ordine delle parole e sensibilità per i suoni, i ritmi, le inflessioni, i metri. Tutti i giochi che affinano nei bambini queste forme di sensibilità sviluppano abilità linguistiche richiamate successivamente nell'apprendimento della lingua scritta.

Da questo momento il bambino inizia un percorso che ha come traguardo finale il cambiamento nel suo modo di pensare: il raggiungimento, cioè, di un pensiero logico, capace di astrazione e di generalizzazione. Affinché tale percorso si concluda con successo non è sufficiente proporre al bambino la lettura e la scrittura di testi qualsiasi: accanto ai testi che si leggono o si scrivono per puro piacere o per altre finalità, devono essere selezionati testi che permettano al bambino di costruire le competenze legate alla lettura: gli automatismi e la comprensione dei significati in primo luogo. Si può rivelare utile preparare appositamente "letture pedagogiche", cioè costruite in riferimento alla necessità di fare acquisire al bambino una ben precisa attività.

Da questo punto di vista il ricorso al computer offre oggi opportunità molto ricche. Navigando sui siti web che si riferiscono all'early literacy è possibile trovare indicazioni preziose.

Ci permettiamo di concludere questa breve disamina richiamando uno dei siti web più interessanti, * Starfall * (approfondimento Starfall), come esemplificativo in merito.

Apparentemente siamo ben lontani dagli esercizi proposti dalla scuola di un tempo, ma in realtà di molti di quegli esercizi si conserva il nucleo fondamentale.

La transizione dall'oralità alla scrittura avviene infatti, da secoli, in un momento temporale ben preciso, per l'appunto verso i 5-6 anni, cioè (e non a caso) quando la padronanza orale della lingua è ancora incompleta. Proprio l'insegnamento parallelo dell'oralità e della scrittura consente al bambino di transitare dalla condizione di "analfabeta" alla condizione di "letterato".

NAVIGARE PER IMPARARE A LEGGERE E A SCRIVERE

di Antonella Reffieuna

In ogni tipo di apprendimento, ma in particolare per quello di lettura e scrittura, entra in gioco la sinestesia, cioè quel particolare tipo di percezione per cui una stimolazione non provoca solo la sensazione corrispondente (ad esempio quella visiva), ma anche altre sensazioni (ad esempio quella tattile, quella gustativa, quella olfattiva). La percezione sinestesica è molto sviluppata nei bambini e spiega perché essi sono particolarmente sensibili al colore o alle forme. La lettura e la scrittura non comportano quindi solo processi cognitivi in senso stretto: fanno riferimento anche a processi percettivi influenzati dalla "forma" e dal "colore" delle lettere e delle parole. Spesso, in età prescolare, accade ad esempio di trovare bambini che scrivono alcune lettere sempre con lo stesso colore.

Sfruttare la percezione sinestesia significa facilitare l'apprendimento della lingua scritta, in quanto significa "aggiungere" un canale di apprendimento a quelli consueti.

Oltre a tutte le possibilità da sempre offerte dalla creatività degli insegnanti, esiste ora la possibilità di sfruttare due siti web, imparentati dal fatto di essere stati creati dalla stessa famiglia: quella di Stephen Schutz.

Gli indirizzi dei due siti è il seguente:

www.starfall.com

www.bluemountain.com.

1. Aprite il primo sito (quello di Starfall) e poi andate nell'area riservata agli insegnanti. Se disponete di una sufficiente competenza in lingua inglese (in caso contrario vi fate aiutare da un collega), provate a evidenziare i criteri psicologici e metodologici che stanno a fondamento del metodo Starfall. Quali di questi criteri erano già presenti nella vostra attività e quali ritenete importante introdurre?
2. Ora, all'interno del sito, andate alla pagina www.starfall.com/n/N-info/download.htm e aprite alcuni dei materiali. Soprattutto aprite alcuni esemplari dei libri ("Print Online Books"). Quali principi metodologici stanno alla base della redazione di questi libretti? Avete

notato che alla fine invitano il genitore a leggere il libretto insieme al bambino?

3. Nella stessa pagina, provate a cliccare su "Little Star Award" o "Big Star Award" o "Super Star Award": è un'idea utilizzabile per il portfolio delle competenze di un bambino che sta iniziando a leggere.
4. Ora andata sul secondo sito: si tratta di un sito molto conosciuto perché consente di inviare per e-mail cartoline di auguri formate da un disegno (spesso animato), dalla musica di accompagnamento e dal testo. Il testo può essere personalizzato e talvolta è possibile personalizzare anche il disegno. Molte di queste cartoline devono essere acquistate, ma sul sito ne esiste un buon numero che è possibile utilizzare liberamente. Provate a far inviare dai vostri alunni alcune di queste cartoline (possono inviarle anche solo a voi, oppure possono stamparle e portarle ai genitori): ovviamente il testo dovrà essere scritto da loro. Non pensate che sia un'attività molto motivante?