

2.1 Il bambino-attivo-in-un-contesto è l'unità base dello studio

Vygotskij vede il bambino come inserito nell'ambiente e non separabile da quello. Il bambino non è un organismo che opera nel vuoto e la mente è per sua natura sociale. Il bambino e il contesto si influenzano a vicenda. Il bambino-in-un-contesto è per i contestualisti la più piccola unità di studio significativa, pretendere di separare ulteriormente gli elementi porta ad una distorsione della realtà. Altre teorie avevano considerato il bambino e l'ambiente come due realtà che interagiscono tra loro, la differenza qui è che il bambino e l'ambiente vengono considerati come una sola realtà inscindibile.

Un contesto è un sistema di strutture sovrapposte che vanno dall'interazione faccia a faccia, ai sistemi di convinzioni culturali condivisi dalla società.

- 1) **Miicrosistema**, caratterizzato dalla relazione faccia a faccia. La casa, la scuola e il gruppo di coetanei sono microsistemi importanti per il bambino.
- 2) **Mesosistema**, è un insieme di microsistemi collegati fra loro. Ad esempio si può vedere se la scuola e i coetanei sono ben collegati, appoggiano, la famiglia.
- 3) **Esosistema**, comprende i collegamenti e i processi che hanno luogo tra due situazioni in cui in almeno una il soggetto non ha parte attiva, come può essere il luogo di lavoro stressante che influisce sui rapporti familiari. In questo livello sono comprese le principali istituzioni della società.
- 4) **Macrosistema**, fornisce il quadro culturale che caratterizza la società in questione, e le mete, i rischi e i modi di crescere le future generazioni. La cultura non comprende solo credenze e ideali di una società con i suoi sistemi simbolici (lingua scritta) ma anche tutti gli oggetti che ci circondano come gli edifici.

Le differenze culturali, determinate dall'appartenenza a un'etnia, a una determinata classe o dal proprio sesso determinano cosa il bambino pensa e in quali campi apprendono certe capacità, come e a quale età lo fanno.

2.2 La zona di sviluppo prossimale

Vygotskij definì la zona di sviluppo prossimale come la distanza tra il livello di sviluppo così come è determinato dal problem-solving autonomo e il livello più alto di sviluppo potenziale così come è determinato attraverso il problem-solving sotto la guida di un altro.

L'adulto, basandosi sulla conoscenza di dove è il bambino, gli propone dei compiti lievemente superiori alle sue capacità. Infatti l'apprendimento risveglia una varietà di processi evolutivi interni che operano solo quando vi è interazione con persone del suo ambiente o coetanei.

In generale la zona di sviluppo prossimale definisce quella funzione che è in fase di maturazione e caratterizza prospettivamente lo sviluppo.

Vygotskij pensa che il processo di cambiamento si possa comprendere solo vedendolo all'opera, non importano tanto le risposte date da un bambino ma il modo con cui arriva a queste. Non bisogna focalizzarsi su quali concetti possiede ma il modo in cui realmente opera, studiarlo durante il processo di trasformazione.

Perché l'apprendimento avvenga è necessario che venga cambiata l'interazione sociale e di conseguenza il modo di operare del bambino. In questo senso si ha anche un'educazione implicita dove il bambino impara osservando l'adulto che opera.

Palincsar e Brown hanno usato un modo di intervenire sul bambino che spostasse l'attività regolante dell'insegnante ad un'autoregolazione del bambino, es. durante una lettura l'insegnante e il bambino si alternano nel porre domande e rispondere sulla lettura stessa.

I bambini nel condividere le opinioni del compagno più esperto, offrono i loro punti di vista e si impegnano ad allargare i loro concetti per trovare un terreno comune.

Essi vengono incoraggiati in compiti non ancora alla loro altezza per mettere alla prova le loro capacità nascenti.

Questo apprendimento all'interno della zona di sviluppo prossimale è possibile grazie all'intersoggettività, un modo comune di vedere le cose che rende possibile l'esistenza di un punto comune e una meta su cui le due persone possono focalizzare l'attenzione. Per i bambini piccoli l'interlocutore è solitamente il genitore.

L'educazione all'interno della zona di sviluppo prossimale non è mai univoca. Il comportamento del bambino modifica quello del genitore creando nuove conoscenze con l'aiuto di una persona più abile per poi prendersi una maggiore responsabilità nel crescere delle loro capacità nella nuova situazione.

Bronferbrenner ha individuato quattro modalità in cui il temperamento dei bambini plasma attivamente i contesti sociali:

- 1) Le caratteristiche personali influenzano la risposta degli adulti, un bambino sorridente e socievole avrà una risposta positiva
- 2) Il carattere dei bambini, come il preferire un'interazione a due o lo stare in un gruppo più ampio lo porterà ad inserirsi in strutture personali diverse
- 3) La capacità creativa di ristrutturare il proprio ambiente porterà ad influenzarlo
- 4) Differenze individuali vi sono anche nella fiducia che i bambini hanno di controllare i propri successi e fallimenti; nei bambini in età prescolare si ha la tendenza a sopravvalutare le proprie capacità, funzione piuttosto adattativa che mira allo sviluppo attraverso prove ripetute.

Per precisare Vygotskij pensava la zona di sviluppo prossimale non solo nel campo dell'interazione bambino-adulto ma come ogni situazione che portasse i bambini oltre la loro soglia del loro normale livello di funzionamento. In particolare il gioco fornisce un quadro mentale dove i bambini iniziano ad usare gli oggetti in maniera simbolica, es. cavalcare un tronco al posto di un cavallo.

2.3 Le origini socioculturali del funzionamento mentale umano. L'intersichico crea l'intrapsichico

Quando un bambino interagisce con un adulto l'interazione viene interiorizzata dalla mente del bambino e si sposta sul piano intrapsichico. L'usare il linguaggio per pensare, il ricordare sono attività che non sono solo dell'individuo ma attività intersichiche fatte proprie.

Questo spiega l'affermazione fatta in precedenza che il-bambino-in-un-contesto è l'unità minima da studiare, infatti l'attività intrapsichica non può essere separata dall'attività intersichica che si svolge in un contesto preciso. I bambini arrivano ad interagire con se stessi così come prima facevano con gli altri e ad assumersi un carico sempre maggiore di responsabilità.

Affrontando diversi tipi di situazioni i bambini portano in sé diverse tipologie di interazioni con gli adulti e quindi all'acquisto di molteplici capacità nei diversi processi mentali.

Rogoff pone in risalto come i bambini rettificano attivamente ciò che trattengono dagli scambi sociali. La mente del bambino è cambiata da questi ma anche i contenuti proposti dall'adulto sono modificati dal bambino. Per questo Rogoff preferisce la nozione di appropriazione rispetto a quella di internalizzazione.

2.4 Il funzionamento mentale è mediato dagli strumenti forniti dalla cultura

Vygotskij credeva, come i teorici sociali sovietici, che l'uomo creasse la sua attività intellettuale attraverso l'azione. "Gli uomini raggiungono l'autocontrollo partendo dall'esterno, attraverso gli strumenti psicologici".

(E' interessante notare come questa teoria sia legata alla dottrina marxista che pone la condizione umana dalla sua posizione nella società, quindi l'interno dell'uomo legato a ciò che è a lui esterno)

Il gruppo di coetanei e gli adulti aiutano i bambini ad usare questi strumenti psicologici e tecnici della loro cultura come la scrittura, diagrammi, produzioni artistiche ma anche strategie di apprendimento ecc. ecc.

Questi strumenti psicologici trasformano le *funzioni mentali elementari*, in comune con altri animali, in *funzioni mentali superiori* come l'attenzione volontaria e il pensiero logico astratto. Le funzioni mentali elementari sono condizionate dagli stimoli esterni, come un suono o un oggetto fisico che attira l'attenzione, mentre le facoltà superiori usano il linguaggio e i sistemi simbolici per pensare in modo volontario e risolvere i problemi.

Ogni strumento ha uno stile cognitivo diverso. Chi usa abitualmente per scrivere un computer pensa in maniera diversa di chi scrive con la penna adattando la sua mente alla capacità di riorganizzazione del computer, così prima dell'invenzione della carta la memorizzazione era molto più importante.

La cultura crea questi strumenti per dominare l'ambiente e questi formano a loro volta le menti dei bambini modificando realmente il pensiero. Vygotskij : "costruzione storica della mente".

Tre questi strumenti il linguaggio eccelle tra tutti: libera il bambino dall'esperienza percettiva egli permette di rappresentare il non-visto, il passato e il futuro. Il pensiero e il linguaggio sono in relazione dinamica, la comprensione e la produzione di linguaggio trasformano e non solo influenzano il pensiero. Il linguaggio trasforma quindi anche il modo con cui il bambino usa degli altri strumenti risolvendo i problemi che vi sono connessi.

I contestualisti sostengono che le culture variano secondo la quantità di linguaggio usato nell'interazione con i bambini, l'uso dell'interazione verbale è prevalente nel mondo occidentale industrializzato, mentre in altre culture ha maggiore importanza l'attenzione visiva.

In un esperimento di ricostruzione visiva, un insieme di oggetti da riordinare in fila dopo averli osservati per poco tempo, i bambini aborigeni hanno mostrato un'abilità maggiore dei bambini europei.

2.5 Metodologia

Vygotskij svolgeva una valutazione sulle capacità cognitive del bambino differenti dai comuni test di intelligenza che valutano i livelli cognitivi maturati nel bambino. Vygotskij preferiva fare una valutazione dinamica che nel bambino valutasse il livello potenziale. Fornendo loro aiuti ai problemi forniti poteva misurare la loro zona di sviluppo prossimale e quindi le loro capacità in maturazione che verrebbero completamente ignorate dai normali test.

Parlare di zona di sviluppo prossimale significa anche parlare di come motivazione e sostegno dall'ambiente sociale abbiano influenza sul bambino, quindi ogni bambino darà prestazione più alte in alcune situazioni invece che in altre.

Vygotskij studia la zona di sviluppo prossimale osservando i cambiamenti che si effettuano durante una o più sedute sperimentali, questo è stato chiamato *metodo microgenetico*.

Un esempio può essere quello di creare ostacoli che impediscano le normali procedure di problem solving e valutare come il bambino riesca a far fronte a questo, sviluppando nuove capacità cognitive o no.

3.1 Linguaggio egocentrico ed interiore

Vygotskij sostiene che all'inizio il pensiero e il linguaggio sono indipendenti. All'età di due anni si legano e iniziano a fondersi, i bambini imparano che gli oggetti hanno un nome e iniziano ad usarli come simboli. Subito dopo a tre anni il linguaggio si scinde in linguaggio comunicativo, rivolto agli altri, e linguaggio egocentrico. Questo è svolto a voce alta e il bambino usa questo linguaggio per guidare il proprio pensiero e risolvere problemi, pianificare azioni.

All'età di sette, otto anni questo linguaggio si fa interiore e pensano "a parole", come prima usavano il linguaggio esteriore per influenzare gli altri, ora usano quello interiore per influenzare se stessi. La comunicazione interpersonale diventa intrapersonale.

Nella forma parlata e auditiva il linguaggio egocentrico risulta simile ad un discorso fra alcune persone, infatti dove il bambino è limitato nel linguaggio interpersonale lo è anche nel sviluppare la forma egocentrica parlata. In realtà i bambini chiedono aiuto a se stessi così come lo fanno con gli

altri, è quando differenziano il linguaggio verso se stessi da quello per gli altri che si sviluppa il linguaggio interiore.

Vygotskij riscontra come il linguaggio egocentrico aumenta quando ai bambini viene sottoposto un compito più difficile del precedente. Nei bambini da 5 a 7 anni il linguaggio interiore raddoppia, mentre dai 7 ai 10 anni si ha un passaggio da forme più esterne auditive a forme più interne come movimento delle labbra e mormorii. I bambini che hanno un linguaggio egocentrico più sviluppato hanno un rendimento scolastico maggiore, e questo dimostra come questo sia legato positivamente all'apprendimento. In realtà il linguaggio egocentrico non scompare mai totalmente, infatti anche negli adulti si può manifestare in condizioni di particolare difficoltà o impegno.

Esiste una sostanziale differenziazione tra la posizione di Piaget e Vygotskij in questo campo. Piaget sostiene che il linguaggio interiore riflettesse l'incapacità del bambino di fare proprio il pensiero dell'adulto e non fosse utile, abbiamo appena visto la diversa posizione di Vygotskij. Inoltre le posizioni divergono anche per quel che riguarda il rapporto tra pensiero e linguaggio. Piaget sostiene che la cognizione è precedente e più vasta del linguaggio che è solo espressione della capacità di simbolizzare, per Vygotskij pensiero e linguaggio hanno inizi indipendenti e poi fondendosi si ha una fortissima spinta alla cognizione permettendo forme di pensiero impossibili senza il linguaggio.

Pensiero e linguaggio non si identificano mai completamente: c'è un linguaggio non verbale come suonare il piano o un linguaggio non concettuale come dire un indirizzo familiare. Inoltre nel linguaggio c'è sempre uno strato nascosto, Vygotskij afferma che oltre vi è il pensiero, ma neppure questo esaurisce l'analisi del linguaggio, bisogna infatti conoscere anche la motivazione per cui viene attuato. L'implicazione per la psicologia evolutiva è che imparare il linguaggio non è solo imparare solo la struttura e il significato delle parole, ma il bambino deve imparare a riconoscere la dinamica del contesto sociale in cui si svolge e i pensieri e sentimenti di chi parla espresse in gran parte dall'intonazione.

3.2 sviluppo dei concetti

Un esperimento fatto da Vygotskij è quello *doppia stimolazione*, in cui al bambino vengono dati due fonti di stimolo, uno simbolico come una parola, e uno non simbolico come la forma e dimensione di un oggetto. Nel raggruppare gli oggetti che presentano entrambi gli stimoli i bambini più grandi usano l'aiuto simbolico mentre gli altri si basano solo su quello non simbolico.

Si hanno tre gradi di concettualizzazione. Nel primo gli oggetti (cubi) vengono raggruppati a caso, nel secondo i bambini più piccoli raggruppano cubi grandi-blu con grandi-rossi e piccoli-rossi, si ha una caratteristica che lega un gruppo al successivo ma nessun concetto astratto che li legghi tutti. Nel terzo i più grandi, usando la parola che simboleggia una classe astratta di cubi li possono raggruppare correttamente. Un altro esempio è quello dei colori proibiti dove i bambini devono rispondere senza mai nominare due determinati colori o ripetere un colore due volte; come aiuto viene dato una serie di cartoni colorati che vengono usati come aiuto dai bambini più grandi.

Vygotskij era interessato a quelli che vengono chiamati concetti scientifici, caratterizzati dalla definizione logica e da come i bambini li potessero usare. Innanzitutto li distingue da quelli che chiama *concetti spontanei* intuitivi e basati sull'esperienza quotidiana. I bambini imparano i concetti scientifici a scuola e poi li internalizzano. In realtà i concetti scientifici incontrano a metà strada i concetti spontanei e si intersecano con essi.. I primi divengono più concreti e i secondi più logici e astratti. L'esempio riportato è quello di lotta di classe a cui i bambini fanno fronte portando alla mente le persone ricche e povere che conoscono.

L'istruzione scolastica, secondo Vygotskij, pone i bambini nella situazione di pensare in modo nuovo. Le parole non servono più a trasmettere delle idee, ma sono esse stesse oggetto della comunicazione, hanno una struttura linguistica che deve essere rispettata e assimilata. Questa struttura ha una sua coerenza interna che sfugge al contesto particolare. L'istruzione occidentale, a differenza di altre, promuove questa abilità cognitiva di padroneggiare il linguaggio in una modalità avulsa dal contesto in cui viene utilizzato; tali attività decontestualizzate comprendono la

memorizzazione di informazioni slegate fra loro, il calcolo matematico e la padronanza di un sistema linguistico scritto.

3.3 Partecipazione guidata alla zona di sviluppo prossimale

I contestualisti contemporanei hanno manifestato interesse per le seguenti aree di ricerca: la partecipazione guidata alla zona di sviluppo prossimale e la ricerca cross-culturale.

L'esperimento che riguarda la prima area è stato condotto da Freund (1990): alcuni bambini tra i 3 e i 5 anni dovevano trasportare del mobilio in un'acasa per bambole e organizzarlo nelle camere. Metà lavorava da solo, l'altra metà veniva aiutata dalla madre che dava indizi a secondo della capacità cognitiva dell'età, dando ad ogni bambino tanta responsabilità nel compito, quanto era in grado di gestirne. Alla fine a tutti veniva data la soluzione corretta. Coloro che erano stati aiutati erano però facilitati nel test seguente come feedback dello stimolo ricevuto.

3.4 La ricerca cross-culturale

La ricerca cross-culturale serve a sviluppare la nostra conoscenza in due direzioni distinte: identificare i meccanismi universali con cui la cultura influenza lo sviluppo e mostrare che alcuni comportamenti dei bambini non sono universali ma legati semplicemente alla nostra cultura. Esistono pi molte differenze culturali su come i genitori si rapportano con i bambini. Ad esempio i genitori statunitensi spingono il bambino a dormire da solo perché lo vedono come un essere dipendente da loro che deve acquistare autonomia, mentre quelli giapponesi lo vedono come un essere diviso da loro a cui devono trasmettere e sviluppare il senso di interdipendenza e per questo lo spingono a dormire con loro. Questi atteggiamenti così diversi producono particolari influenze socio-culturali sul comportamento del bambino. Questi studi pongono l'attenzione su quello che è assolutamente invisibile in una data cultura perché dato per scontato e che risalta solo nel confronto interculturale.

Anche la matematica è qualcosa che è influenzata culturalmente. In alcune culture i sistemi simbolici sono diversi, es. in Nuova Guinea da una mano all'altra passa trenta parti del corpo che sono simbolo numerico, così come la forma del calcolo mentale varia a seconda della cultura, es. nel caso di popolazioni che usano l'abaco, il calcolo viene effettuato visualizzando un abaco ed è a questa visualizzazione che deve essere ricondotto l'eventuale errore.

4 meccanismi di sviluppo

Per Vygotskij lo sviluppo segue uno schema di tesi, antitesi e sintesi raggiunta ad un livello superiore, un esempio sono i concetti intuitivi opposti a quelli scientifici.

Klaus Riegel (1976) identifica quattro fonti di cambiamento evolutivo nel processo dialettico:

- 1) fonti biologiche interiori
- 2) psicologiche individuali
- 3) sociologiche-culturali
- 4) fisiche esterne

Il conflitto può manifestarsi all'interno di ciascuna dimensione e per effetto influenzare le altre, come ad esempio una malattia (fonte 1) può causare problemi familiari (fonte 2).

Questi quattro fattori nella vita di un individuo sono spesso non sincronici determinando conflitti tra loro e all'interno di essi. L'individuo deve far fronte ad un mondo che presenta contraddizioni, conflitti e in continuo mutamento; imparare a vivere con i conflitti è importante perché ci danno la base dello sviluppo dell'individuo e della società.

Questo concetto è simile a quello piagetiano di equilibrizzazione, tuttavia Piaget vedeva un organismo attivo muoversi nei confronti di un ambiente passivo, mentre Vygotskij pone maggiore enfasi alle forze sociali come la guida dei genitori o l'educazione e il linguaggio.

Il progresso dialettico progredisce con vari mezzi che vedono il bambino confrontarsi con una persona di maggiori capacità, di solito un adulto. Questo confronto con adulti, coetanei più progrediti in interazioni verbali e non, produce una internalizzazione dell'interazione sociale che

porta il bambino ad assumersi gradualmente una maggiore responsabilità nella soluzione dei problemi che gli vengono posti. Una volta acquistato il linguaggio interno e varie capacità in vari campi di attività, essi a loro volta sviluppano un pensiero più avanzato e quindi più evoluto. I contestualisti hanno ultimamente anche valorizzato la cooperazione tra coetanei di pari capacità come fonte di evoluzione nei termini di collaborazione possibile, al contrario di Piaget che vedeva l'evoluzione come risultato del conflitto cognitivo.

5 Posizione rispetto alle questioni evolutive

5.1 La natura umana

E' ovvio che la posizione contestualista nasca da una visione contestualista del mondo, dove la persona non è un'entità indipendente in un ambiente ma ne fa parte, organismo attivo in un ambiente formato da forze interattive di passato, presente e futuro. Le azioni del bambino si verificano nel contesto delle azioni altrui.

5.2 sviluppo qualitativo e quantitativo

Secondo Vygotskij lo sviluppo è sia quantitativo che qualitativo, con periodi di calma che si alternano a periodi di crisi. Due processi possono svilupparsi in senso quantitativo uno verso l'altro e risultare in un cambiamento qualitativo. Esempio di cambiamento qualitativo sono l'acquisizione del linguaggio interno, lo spostamento dai concetti spontanei a quelli scientifici e il progresso delle funzioni elementari a quelle superiori.

Scala proposta da Cole e Cole (1993):

2 mesi e mezzo = sorriso sociale

7-9 mesi = paura delle novità, attaccamento

24-30 mesi = linguaggio grammaticale

5-7- anni = responsabilità nel lavoro indipendente

11-12 anni = maturazione sessuale

19-21 = responsabilità personale

5.3 Natura e cultura

Vygotskij era un interazionista, affermava che le forze biologiche e culturali si intrecciano l'un l'altra. Cole invece sostiene che le influenze biologiche sono mediate dalla cultura, come il sesso del neonato dipende dalla costruzione culturale di quel fatto biologico. Vygotskij invece pone l'accento soprattutto sulle forze sociali che condizionano l'individuo.

5.4 cosa si sviluppa?

La visione di Vygotskij è molto ampia: la cultura (storia socio-culturale), la specie (filogenesi), il bambino (ontogenesi) e la capacità cognitiva (microgenesi). L'accento era posto comunque sulle capacità superiori e il pensiero scientifico.

6 La natura teoretica della teoria

Le teorie contestualiste sono teorie funzionali e pragmatiche, legate alla teoria marxista. La teoria e i dati sono in stretta relazione e si influenzano molto reciprocamente. Le immagini usate sono spaziali, tecniche e propongono modelli teorici informali.

7 Valutazione della teoria

I punti di forza della teoria contestualista sono l'attenzione al contesto socioculturale, l'integrazione tra apprendimento quotidiano e sviluppo e la sensibilità alle diversità di sviluppo. I punti deboli si rivelano nell'indeterminatezza della nozione di zona di sviluppo prossimale con conseguente attenzione sufficiente alle questioni evolutive di questa zona.

7.1 Punti di forza

Attenzione per il contesto socioculturale

La teoria dello sviluppo di Vygotskij è l'unica a collegare idee provenienti dalla storia, economia, politica, linguistica, biologia ecc. ecc. , questo permette di definire i bambini stessi e le loro attività, correggendo le altre teorie. Particolare attenzione è stata data alla fluidità del confine tra sé e gli altri, è in questa zona che si svolgono gli scambi cognitivi e dove avviene l'evoluzione. Questo concetto è particolarmente difficile per la nostra mentalità occidentale che opera una netta dicotomia tra sé e gli altri.

Integrazione tra apprendimento quotidiano e sviluppo

Vygotskij sostiene che è l'apprendimento a guidare lo sviluppo, quando il bambino impara qualcosa, il livello superiore raggiunto lo dispone ad apprendere un nuovo concetto.

Sensibilità alla diversità di sviluppo

Mentre la maggior parte delle teorie propongono modelli universali i contestualisti sono molto attenti alle differenze individuali e culturali. Ricordiamo che le ricerche sono condotte su soggetti bianchi statunitensi o europei di classe media, questo non può essere applicabile universalmente, così come non vi sono mete universali da raggiungere parlando di sviluppo visto la varietà dei pensieri ideali delle varie culture.

7.2 Punti di debolezza

Indeterminatezza della zona di sviluppo prossimale

Conoscere solo l'ampiezza della zona di sviluppo prossimale non è sufficiente per fornire un quadro accurato dello stile e capacità di apprendimento del bambino. Può essere che un bambino abbia una zona prossimale ampia possono avere una capacità di apprendimento così ristretta da non essere in grado di sfruttarla o viceversa bambini con una zona prossimale ristretta possono essere capaci di imparare in modo indipendente e sfruttare totalmente il loro potenziale.

Inoltre esistono problemi di misurazione di questa zona di sviluppo prossimale, misurare in base all'età è troppo approssimativo. Non è chiaro se questa zona si mantiene stabile nel tempo e comunque non vi è una scala comune.

Insufficiente attenzione alle questioni evolutive

L'approccio di Vygotskij, sebbene sia una teoria dello sviluppo, sembra porre molta più attenzione al contesto che alla questione evolutiva. Precisamente vi sono poche descrizioni di differenze tra bambini-in-un-contesto a diverse età evolutive. Viene tenuto poco conto dell'età dei bambini che molto influenza l'apprendimento e dello sviluppo biologico e neurologico.

Valutazioni diverse possono produrre zone di sviluppo diverse a secondo dell'età a causa delle modalità di comprensione dell'età stessa.

Difficoltà nello studio dei contesti socioculturali

La ricerca sulle variabili culturali comporta una spesa di tempo e denaro non indifferente, inoltre grandi competenze nell'approfondire le altre culture e fornire traduzioni accurate.

Mancanza di compiti prototipici che rivelano fenomeni evolutivi interessanti

Mentre Piaget ha fornito parecchie prove attraverso esperimenti ben descritti ed interessanti come la conservazione, la permanenza dell'oggetto, ecc. ecc. , e altri autori hanno fatto lo stesso (etologia → imprinting), Vygotskij non ha mai prodotto esperimenti interessanti e soprattutto descriveva i propri procedimenti in maniera sommaria come si trattasse solamente di un esperimento guida. La mancanza di prove prototipiche ha molto frenato la ricerca contestualista.

IL PROCESSO DI SOCIALIZZAZIONE Cap. 6

2.2 Il modello ecologico

Bronfenbrenner considera tutto l'arco dello sviluppo umano come un processo di costante adattamento all'ambiente il quale è caratterizzato da strutture distinte in livelli crescenti di complessità; l'insieme di queste strutture è definito ambiente ecologico.

Classificazione strutture:

Microsistema: relazioni faccia a faccia e di secondo ordine (es. padre che interagisce nelle relazioni madre-figlio)

Mesosistema: comprende le interazioni tra situazioni ambientali nelle quali il soggetto ha una parte attiva. (scuola, lavoro, istituti, comunità, ecc.)

Caratteristica del mesosistema è produrre cambiamenti, transizioni ecologiche, nelle relazioni diadiche, faccia a faccia, e di second'ordine, caratteristiche del microstema.

Esosistema: Riguarda le condizioni di vita e di lavoro del soggetto, diciamo la situazione ambientale che riguarda il soggetto anche senza avere una parte attiva.

Macrosistema: è la cornice culturale dell'ambiente ecologico in cui il soggetto vive. Ci parla della società del tempo, delle sue credenze, ideologie, sistemi di potere. Influenza tutti i sistemi sottostanti.

Un esempio di ricerca longitudinale.

Ricerca condotta da **Elder** negli anni sessanta:

studio su soggetti che avevano undici anni subito dopo la grande depressione del '29, la crisi porta ad una rivalutazione della madre come sostegno della famiglia nei nuclei più colpiti dalla crisi, cioè nel caso il padre perda il lavoro e si mostri come "fallito" agli occhi del figlio. Le conseguenze a lungo termine per le donne sono di riproduzione del ruolo assunto dalla madre nella propria adolescenza, mentre per i maschi si ha un maggiore adattamento e successo nella vita, sia in ambito professionale e familiare, per coloro che avevano sopportato maggiori disagi nel periodo della crisi.

2.3 Dal modello ecologico al modello riproduttivo-interpretativo

Brofenbrenner all'adattamento dell'organismo umano che cresce all'ambiente immediato e come questo adattamento venga mediato da forze che appartengono a sistemi più vasti. Questi cambiamenti che riguardano l'individuo prendono il nome di *transizioni ecologiche* e possono verificarsi a vari livelli, sono sia conseguenze che fattori influenzanti. Importante è definire il livello a cui avviene la transizione e le conseguenze sugli altri livelli.

MANCANO LE PAGINE 68 e 69 NELLE FOTOCOPIE A MIA DISPOSIZIONE: I'm sorry!!

3.2 La costruzione di regole e norme

Nel corso della socializzazione primaria si ha una progressiva generalizzazione dei ruoli ed atteggiamenti di *altri in particolare ad altri in generale*. Es. la mamma si arrabbia se rovescio il bicchiere, se la situazione si ripete il bambino capisce che l'arrabbiatura è legata al suo gesto e non all'umore della madre. Se anche altri si arrabbiano tutte le volte che rovescia il bicchiere, il bambino capisce che il bicchiere non si rovescia. questo *si* significa che la norma è stata introiettata, cioè che il bambino può identificarsi con la *generalità* degli altri e definire se stesso come un bambino "che non rovescia il bicchiere".

Questa costruzione dell'altro *generalizzato* consente che la società e la propria identità vengano consolidate in un processo di interiorizzazione.

3.3 Si possono scegliere i propri adulti significativi?

Caratteristico della socializzazione primaria è il fatto che i bambini non hanno la possibilità di scegliere gli adulti con cui relazionarsi, e sebbene non siano affatto passivi nelle relazioni con gli adulti devono sottostare alle regole del gioco a loro imposte. Al di là del fatto che si relazionino con entusiasmo, o recalcitrando, il mondo degli adulti che gli si presenta è per loro l'unico mondo possibile, e l'identificazione con quegli adulti è l'unica possibilità di interiorizzazione offerta e quasi inevitabile.

Sebbene i contenuti specifici dell'adattamento variano da cultura a cultura, esiste un percorso universale che porta il bambino da una dipendenza totale dall'adulto ad una certa autonomia di azione e apprendimento. Questo percorso si svolge attraverso un *turn-taking*, un fare domande e

rispondere, parlare ed ascoltare, che precede forme di interazione più complesse. Si tratta sostanzialmente di schemi di azione di base tra due soggetti. Anche nella comunicazione più primitiva, e in tutte le culture, vengono dati per acquisiti i concetti spazio-temporali di *davanti-dietro*, *sopra-sotto*, *prima-dopo* e l'esercizio di queste modalità universali permette di esercitarsi in un'interazione più complessa e determinata culturalmente.

Il linguaggio è oltretutto essenziale per acquisire programmi di azione della vita e acquisire i rudimenti della giustificazione, vedi l'uso del *perché* interrogativo ed esplicativo.

Il mondo della socializzazione primaria è vissuto dal bambino come assolutamente reale e unico, fonte primaria della propria crescita relazionale.

3.4 Socializzazione e apprendimento

La socializzazione primaria prevede una sequela di apprendimenti, sia dal punto di vista scolastico, sia come formazione della persona che deve essere inserita in una data società. E' proprio la natura specifica di questa società che determina la specificità della socializzazione primaria.

I nostri tempi sono caratterizzati da una precocità nell'esperienza di transazioni ecologiche, dovute al fatto che i ritmi del bambino devono presto fare i conti con i ritmi lavorativi della madre, la disponibilità dei nonni e i vari orari degli asili nido.

La figura della madre viene ad essere importante non tanto perché interlocutrice unica del bambino, ma in funzione delle sue condizioni socio culturali e quindi dell'influenza di queste sul bambino.

3.5 La cultura dei coetanei

Il bambino cerca di assimilare i contenuti del mondo adulto, ma questo non avviene senza difficoltà, per questo non si può parlare di semplice imitazione ma piuttosto di una *riproduzione interpretativa* del mondo adulto. In questa riproduzione interpretativa i coetanei svolgono una funzione cruciale dei processi di mediazione, che non vede gli adulti significativi come unici protagonisti.

Corsaro e Eder definiscono la cultura dei coetanei come "un insieme stabile di attività o routine, prodotti, valori, interessi e obiettivi comuni che i bambini producono e condividono durante le interazioni coi coetanei".

I bambini cercano di ottenere il controllo della propria vita quotidiana e dell'autorità degli adulti attraverso una rete di compagni-amici.

Una particolare abilità che si presenta complessa in età pre-scolare è l'accesso ai giochi già iniziati; questi vengono protetti dall'intrusione di estranei e dall'interruzione degli adulti → questo comporta l'acquisizione di strategie complicate. Ottenere l'accesso è un vero e proprio successo ed è grazie a queste difficoltà che si scopre cosa significa essere amico e coetaneo.

vi è inoltre il tentativo dei bambini di provocare e mettere in discussione insieme l'autorità degli adulti e di mantenere il controllo della propria vita quotidiana: questo è un aspetto della cultura dei coetanei.

3.6 verso l'età adolescente

Nella cultura dei coetanei sono fondamentali la partecipazione sociale e l'amicizia, nel corso dell'infanzia e nell'adolescenza si ha un crescere della differenziazione sociale. Il primo segnale è la differenziazione dei sessi; i maschi formano gruppi più ampi e con forte competizione fisica e sportiva.

I conflitti servono da legame, per costruire e ordinare il loro ordine sociale. Anche il pettegolezzo da origine a relazioni verbali complesse che definiscono e ridefiniscono un gruppo.

Le definizioni classiche vedono i gruppi di ragazze come più uniti, piccoli ed egualitari ma l'amicizia varia non solo col genere, ma anche a seconda dello stato sociale. I ragazzi di uno stato sociale più basso sono più legati alla lealtà verso gli amici e il gruppo, quelli di stato sociale più elevato scelgono le amicizie basandosi maggiormente sugli interessi e sulla base di questi tendono a cambiarle.

4 La socializzazione secondaria

Il periodo adolescente è tradizionalmente individuato come il periodo in cui si ha la socializzazione secondaria. In questo periodo gli individui acquistano conoscenze legate alla posizione sociale e al ruolo che occupano nella società