

Le dimensioni culturali dello sviluppo

Erik Erikson (1902-1994): lo sviluppo dell'identità sociale

92/0

La visione dello sviluppo elaborata da Erikson nasce dalla sua pratica della psicoanalisi, ma il contesto in cui lo sviluppo è concepito è sociale. Idealmente Erikson è inserito nella corrente psicoanalitica, con una prospettiva culturale: egli riconsidera infatti l'intero sviluppo psicosessuale alla luce della dimensione sociale. Erikson è stato descritto da Bruner come un moralista, un artista e un intellettuale alle prese con un mondo culturale che non riesce più a far fronte alle aspirazioni delle nuove generazioni (Bruner, 1987). In linea con Freud, anch'egli identifica nell'«Io «il bulbo stesso dell'individuo», vale a dire la parte centrale e organizzante della personalità. A differenza degli psicologi dell'«Io, che si soffermano sulle funzioni «autonome» di questa istanza, quali la percezione, la memoria, il pensiero (Hartmann, 1958) e di quanti hanno privilegiato la dimensione fantasmatica del mondo interno (Klein, 1932) e relazionale (Winnicott, 1958), Erikson indica la società quale fattore primario di sviluppo. I suoi interessi per gli aspetti sociali lo condussero a studiare le tribù indiane dei Sioux e degli Yurok, con particolare riferimento alle cure di allevamento dei bambini. Erikson si interessò anche di molti temi sociali, come il pregiudizio razziale, il conflitto generazionale, la delinquenza giovanile, i mutamenti sociali, la crisi d'identità negli adolescenti, i ruoli sessuali. I risultati delle sue osservazioni e ricerche hanno suscitato l'attenzione degli psicologi dello sviluppo, resi sempre più disponibili a valorizzare il bambino nell'ambiente.

La dimensione psicosociale tende dunque a integrare lo sviluppo delineato da Freud, in cui erano centrali le vicissitudini della libido; le componenti psico-

sociali s'intrecciano così a quelle psicosessuali. Ne deriva che la maturazione ha importanti conseguenze non soltanto sul piano dell'organizzazione della sessualità, ma soprattutto sul piano della formazione dell'identità sociale degli individui (Erikson, 1959).

La cultura nello sviluppo

La maturazione sul piano biologico non inaugura semplicemente la comparsa di nuove abilità sul piano cognitivo, ma offre all'individuo nuove opportunità di espressione, modellate dalla cultura. Le società hanno progressivamente prodotto valori, attività, compiti e comportamenti adeguati alle diverse tappe evolutive del bambino, al fine di favorirne l'inserimento. Anche nel rapporto tra adulti e bambini, al bisogno del primo di prendersi cura dell'altro corrisponde il bisogno complementare del bambino di ricevere cure dall'altro. Tra individuo e cultura, inoltre, sembra essere avvenuto nel corso del tempo un reciproco adattamento: per questo motivo la cultura si è sempre più modellata sulle richieste del bambino, il quale, a sua volta, si è adattato ai prodotti della cultura, come la scuola. Ne consegue che, se pure tutti i bambini presentino un identico sviluppo psicosessuale, in una sequenza di stadi invariata, ogni forma di cultura corrisponde all'espressione più idonea e adeguata per rispondere alle esigenze del bambino e per promuoverne lo sviluppo e l'integrazione all'interno del proprio gruppo sociale.

Presso i Sioux, riferisce Erikson, l'allattamento durava mediamente fino a 3 anni: si nutriva il bambino tutte le volte che voleva, «viziandolo» con uno spirito di dedizione e di generosità. Tanta libertà doveva esercitarsi tuttavia senza che il bambino mordesse il capezzolo; in caso contrario, le madri erano solite picchiare sulla testa il bambino, che piangeva in preda all'ira. In tali occasioni si lasciava che il bambino piangesse, secondo la credenza che l'intensità delle grida rabbiose contribuisse a formare il carattere di futuri buoni cacciatori. Alle bambine s'insegnava a essere timide, a mostrarsi spaventate di fronte agli uomini, a giocare con giochi concernenti la maternità, a non allontanarsi dall'accampamento e ad apprendere a essere una buona moglie. I sogni a occhi aperti dei bambini erano incoraggiati soprattutto se rivelavano una prodezza, in quanto considerati una forma di iniziazione per il bambino all'acquisizione di abilità utili nella formazione di un cacciatore. Ogni elemento della cultura era così orientato a trasformare i bambini in cacciatori e a convertire le bambine in valide compagne di cacciatori e in madri capaci di perpetuare le caratteristiche necessarie a un futuro cacciatore.

Diversi appaiono gli indiani Yurok, una tribù indiana dedita alla pesca del salmone. Cambia il mondo geografico: estese praterie con mandrie di bufali in un caso; una vallata lunga e stretta, nell'altro, tra montagne ricche di foreste, tagliata

nel mezzo da un fiume. Cambia, soprattutto, la concezione della vita, che non è all'insegna della forza come avveniva per i Sioux, ma della purezza. Purezza vuol dire purificarsi da ogni forma di contaminazione e tenere ben distinti il corpo umano e la natura circostante, affinché questa non sia a sua volta contaminata. Non si possono consumare pasti in prossimità del fiume, né l'urina può mescolarsi con la sua acqua. Neppure le donne, nel periodo delle mestruazioni, possono entrare nel fiume. Questi atti servono a non dispiacere il salmone, al quale non piace nuotare in acqua non pura e che pertanto potrebbe non tornare. Tutta l'esistenza di questi indiani ruota intorno a due eventi «straordinari»: annualmente i salmoni fanno la loro comparsa, dapprima risalendo il corso del fiume, quindi, alcuni mesi più tardi, ridiscendendo il fiume, rinnovati in una nuova generazione.

L'educazione infantile degli Yurok era finalizzata, come già avveniva per i cacciatori Sioux, a preparare uomini che da adulti fossero soprattutto bravi pescatori. I bambini erano svezzati bruscamente intorno al sesto mese, all'epoca della dentizione: in tal modo si cercava di incoraggiarli ad allontanarsi dalla madre, accelerandone l'autonomia. Molti comportamenti della madre durante la gravidanza — come mangiar poco, compiere lavori che comportassero piegamenti in avanti, strofinarsi l'addome — erano rivolti a tener «sveglio» e a non far sentire il bambino troppo a suo agio nell'utero.

Scrive Erikson:

Egli deve essere educato a diventare un pescatore: un essere cioè che deve tener pronta la rete per la preda che gli capita, se si comporta correttamente e dice «per favore» al momento opportuno. (Erikson, 1963, p. 165)

Le culture tuttavia si modificano nel tempo, trasformandosi in seguito ai cambiamenti che avvengono nel succedersi delle generazioni, coinvolgendo l'intero gruppo etnico. Così gli indiani Sioux potevano, nei secoli passati, organizzare la propria esistenza intorno alla caccia del bufalo. Il bufalo serviva a provvederli di cibo e di vestiti, di canoe e di corde per gli archi, di medicine e di ornamenti. Il bufalo ispirava i giochi dei bambini, le prodezze degli adolescenti, le danze e le cerimonie degli adulti, la mitologia e i racconti dei vecchi.

Con la scomparsa del bufalo, i Sioux sono stati costretti a sviluppare nuove concezioni di vita e nuovi valori educativi, volti alla conservazione più che all'innovazione. Ogni cultura è infatti l'espressione di precisi bisogni: da un lato, tutti i bambini trovano adeguata espressione dei loro bisogni nella cultura del proprio gruppo, dall'altro, ogni cultura è preparata in vista dell'integrazione delle nuove generazioni in quelle che le hanno precedute. Ne consegue che una personalità sana si sviluppa se è pienamente integrata culturalmente nel proprio tempo evolutivo e storico.

Il principio epigenetico

capace di adattarsi alle esigenze della vita

Lo sviluppo psicosociale segue le leggi della crescita, a cominciare dalla crescita dell'embrione e del feto nell'utero materno, i cui organismi evolvono secondo il «principio epigenetico».

Alquanto generalizzato, tale principio afferma che qualsiasi cosa cresca ha un piano di base, e che da questo piano di base provengono le parti; ogni parte ha il suo periodo particolare di evoluzione, fino a quando tutte le parti non siano venute a formare un insieme funzionante. Questa teoria, ovviamente, si applica allo sviluppo fetale, dove ogni parte dell'organismo ha il suo momento critico di crescita o il suo pericolo d'imperfezione. All'atto della nascita il neonato abbandona l'ambiente di ricambi chimici dell'utero e s'inserisce nel sistema di ricambi della società, dove le sue capacità in graduale aumento entreranno in contatto con le possibilità e le limitazioni della sua cultura. (Erikson, 1968, pp. 108-109)

Analogamente al feto, i cui organi si formano e si differenziano, orchestrandosi gerarchicamente, anche la personalità si dispiega e si modella in un particolare ambiente culturale. Vivere per Erikson significa principalmente affrontare i conflitti, o crisi psicologiche, elaborando soluzioni sempre nuove. La maturazione inevitabilmente comporta momenti di difficoltà nelle situazioni delle relazioni sociali; d'altronde le leggi dello sviluppo richiedono, nelle varie fasi del ciclo di vita, significative interazioni con l'altro. Maturazione, da un lato, e aspettative sociali, dall'altro, procedono parallelamente, riflettendosi e segnando tappe qualitativamente diverse lungo il percorso evolutivo dell'individuo. Il bambino è governato da leggi interiori di sviluppo, che lo rendono capace di entrare adeguatamente in relazione non soltanto con le persone che hanno cura di lui, ma anche con gli ambienti istituzionali che lo accolgono. Per quanto diverse possano essere le culture di riferimento nel determinare il tipo d'interazione, ogni interazione secondo Erikson deve rimanere nell'ambito «della misura adeguata e della adeguata sequenza che governa ogni epigenesi» (Erikson, 1968, p. 109).

Ogni fase evolutiva è dunque dominata da una specifica crisi, intesa come problema, che il bambino deve risolvere per procedere e progredire in modo soddisfacente. In caso di soluzione del problema, il bambino riemerge con un nuovo senso di «unità interiore», acquisendo qualcosa di nuovo e costruendo un «nuovo insieme» nella direzione dello sviluppo di una discreta identità. In caso contrario, vale a dire se l'esito della crisi è negativo e la soluzione del problema è insoddisfacente, l'individuo resterà come impigliato nella corrispondente fase, alle prese sempre con lo stesso conflitto irrisolto, e in lotta, alla costante ricerca di un'identità. Egli emerge così gradualmente, passando da una fase all'altra, e sviluppando l'innata capacità di adattarsi alle esigenze della vita.

L'identità

Problema centrale della concezione dello sviluppo in Erikson è l'identità e la sua acquisizione è la motivazione centrale delle condotte umane. La ricerca dell'identità diviene infatti, secondo Erikson, lo scopo primario nella vita di ogni individuo, il fenomeno più importante dello sviluppo. Scrive: «Lo studio dell'identità ha dunque per il nostro tempo lo stesso valore strategico che aveva per il tempo di Freud lo studio della sessualità» (Erikson, 1963, p. 264). L'identità è da Erikson intesa come consapevolezza della propria individualità, avente una continuità temporale e un carattere personale, con un costante riferimento a un ideale e a un gruppo. Il modello evolutivo proposto da Erikson, in una concezione stadiale dello sviluppo, vede la costruzione dell'identità come una progressiva organizzazione della personalità. L'identità è una sorta di sentimento della propria unità e unicità o, secondo le parole di Erikson, è «un intimo senso di unità con se stessi e con il mondo circostante» (Erikson, 1968, p. 352). Il bisogno di individuarsi è presente a ogni stadio di sviluppo, ricevendovi, a ogni superamento del relativo conflitto, una rinnovata conferma a un più profondo livello di consapevolezza. Il senso d'identità subisce pertanto una serie di trasformazioni lungo il percorso evolutivo. Due sono le domande fondamentali che accompagnano l'uomo per tutta la sua esistenza: «Chi sono?» e «Che cosa faccio di me stesso?». Intorno a questi interrogativi egli cerca di coniugare le proprie esperienze con quelle degli altri, intrecciando il passato con l'avvenire. Non superare i compiti di uno stadio evolutivo genera, da un lato, un senso d'incapacità a dominare attivamente il proprio ambiente, dall'altro, una non corretta percezione di sé, condannando l'individuo nel «giron» del conflitto irrisolto; perdere la propria identità culturale vuol dire convivere con un angoscioso senso di «essere nessuno». È quanto emergeva dal lavoro clinico di Erikson con i veterani di guerra, i quali manifestavano tra i vari sintomi la perdita del sentimento di sé e della propria continuità nel tempo.

La cosa che mi colpiva più di tutte in questi uomini era la perdita del senso della loro identità. Essi sapevano chi fossero e avevano un'identità personale: ma avevano la sensazione che le loro vite mancassero di unità e che non ne avrebbero più avuta. Si trattava di un disturbo centrale di quella che, da allora, cominciai a chiamare identità dell'io. (Erikson, 1963, p. 35)

Il costrutto d'identità è per Erikson un fenomeno non solo intrapsichico, ma anche sociale. Sono molti infatti i fattori che entrano in causa nel processo di formazione della personalità: la dotazione biologica, le esperienze personali di vita, il momento storico, ma soprattutto il contesto culturale. Erikson non approfondisce l'importanza del ruolo svolto dalla relazione con l'altro per lo sviluppo dell'identità: non la qualità del rapporto sarebbe essenziale, piuttosto, l'essere

dai genitori educati con un preciso quadro concettuale di riferimento. Confrontandosi con le idee dei genitori l'adolescente potrà infine elaborare, attraverso la ribellione, le proprie idee e i propri valori.

Acquistare visibilità e quindi un nome può diventare pertanto l'esigenza più potente dell'agire umano. Erikson, contro un concetto «territoriale» o nazionale dell'identità, generatore di comportamenti aggressivi, auspica, sotto la spinta della necessità di sopravvivenza, l'emergere nell'uomo di un'identità più universale e più tollerante.

La consapevolezza dell'identità, naturalmente, viene superata soltanto dal senso d'identità conseguito nell'azione. Soltanto colui che «sa dove va e chi va con lui» manifesta un'unità e una luminosità non sempre facilmente definibili nell'aspetto e in tutto il suo essere. (Erikson, 1968, pp. 357-358)

Gli stadi dello sviluppo psicosociale

Il percorso che dalla nascita giunge alla vecchiaia presenta una serie di conflitti vitali, veri periodi critici in cui si accende un conflitto bipolare, dalla cui risoluzione dipende il futuro orientamento dell'individuo verso l'ambiente in genere. Erikson individua otto tappe fondamentali nel ciclo di vita, come se costituissero le «otto età dell'uomo»: a ogni tappa si presenta una potenziale crisi e ogni crisi implica un cambiamento di prospettiva, con conseguenze sia positive, sia negative. Il soggetto in evoluzione in un caso rafforzerà progressivamente le sue potenzialità, nell'altro caso accrescerà la propria vulnerabilità.

Stadio 1: fiducia contro sfiducia (primo anno)

Sono quel tanto di speranza che ho e che comunico agli altri.

Il bambino alla nascita è impreparato al nuovo ambiente e l'intera sua esistenza inizia a dipendere dall'accordo che si stabilisce tra i suoi bisogni, che reclamano soddisfazione, e le risposte fornite dalla madre. I vari stati di sofferenza e di malessere che possono eventualmente insorgere devono essere vinti gradualmente, finché il bambino non associa la presenza della madre con la sensazione di un benessere interiore. La madre, in quanto oggetto di attesa, diviene una costante e una certezza, e intorno ad essa si forma, nel bambino, il primitivo senso dell'identità dell'Io. Acquisire un senso fondamentale di fiducia contro il senso di sfiducia, nel primo anno di vita, è la prima sfida e compito primario dell'Io. Erikson intende per fiducia «una essenziale fiducia in altre persone, nonché un senso di fondamentale fiducia in se stessi» (Erikson, 1963, p. 112). La fiducia negli altri si forma a mano a mano che il bambino apprende a far affidamento

fiducia → fede comune → speranza

sulle persone che si prendono cura di lui, in particolare sulla loro continuità e identità. La fiducia genera vitalità mentale ed è il più importante requisito perché si sviluppi una personalità viva; al contrario, la sfiducia caratterizza una condizione esistenziale di conflitto, sia con gli altri, sia con se stessi. Gli stati psicotici in genere sarebbero espressioni di assenza di fiducia; in ogni modo, ogni percezione di disagio psichico è sempre un segnale di sbilanciamento del senso della sfiducia sul senso di fiducia. «Il bambino vive attraverso la bocca e ama con la bocca» (Erikson, 1963, p. 113): intorno all'allattamento e allo svezzamento si concentrano così le prove che decideranno dello sviluppo delle nuove potenzialità del bambino. Lo svezzamento in particolare, in quanto tende a coincidere con la prima dentizione e con i primi morsi, aiuta il bambino a prendere consapevolezza della propria separazione dalla madre e di una possibile perdita della rassicurazione materna. «La formazione di un modello duraturo, per la soluzione del conflitto fondamentale tra la fiducia e la sfiducia, è il primo compito dell'Io e, quindi, il primo compito delle cure materne» (Erikson, 1963, p. 232). Contro la separazione e l'abbandono che possono generare sfiducia per il senso di perdita, è necessario conservare un residuo di fondamentale fiducia. In breve, una serie di fattori concorre a formare oppure a compromettere la nascente identità del bambino, il cui primo senso ha origine «dall'incontro della figura materna col neonato, un incontro di fiducia reciproca e di reciproco riconoscimento» (Erikson, 1963, p. 122). Una soddisfacente esperienza con la figura materna diventa così il fondamento per affrontare i successivi compiti della crescita, alimentando il senso della propria continuità e identità nel passaggio dall'infanzia alla vita adulta. Quel che sopravvive della fiducia esperita alle origini della vita si trasforma, secondo Erikson, in capacità di fede, «una necessità vitale per la quale l'uomo deve trovare qualche forma istituzionale» (Erikson, 1963, p. 123) capace, a sua volta, di trasformare la fiducia individuale in devozione comune: strettamente collegata alla fiducia è l'istituzione culturale della religione, che trasforma appunto la fiducia individuale in fede comune. Per Erikson vi è una stretta correlazione tra la percezione del mondo esterno e la costituzione del mondo interiore: è la fede condivisa in un mondo coerente e dotato di senso infatti che alimenta la fede personale della madre, fede che genera, nel neonato, fiducia, su cui germoglierà in seguito una nuova forza di vita, chiamata speranza.

Stadio 2: autonomia contro dubbio (secondo-terzo anno)

Sono quel che posso liberamente volere.

Il secondo anno di vita è segnato da grandi e profondi cambiamenti. Il bambino cammina, parla e si confronta con le prime regole della vita sociale.

2-3/anno
 Egli dunque comincia a esercitare la propria volontà, sperimentando, in una condizione di forze impari, la volontà dei genitori. La «battaglia per l'autonomia» tende a svolgersi intorno al controllo degli sfinteri, soprattutto nell'ambiente culturale occidentale che, conformemente all'ideale dell'era delle macchine, propone «un corpo meccanicamente addestrato, impeccabilmente funzionante, sempre pulito, puntuale ed olezzante» (Erikson, 1963, p. 125). La conquista della propria autonomia deriva dallo sviluppo della capacità di autocontrollo: conseguire l'autocontrollo senza perdere la stima di sé e nelle proprie possibilità è l'obiettivo centrale di questo stadio. I genitori devono concedere al bambino una libertà che sia in equilibrio con il controllo esercitato su di lui. Un tal equilibrio è alla base delle norme giuridiche che regolano i rapporti sociali. L'originaria fiducia in se stesso e negli altri si amplia in questo stadio nella volontà di scegliere e di insistere nelle proprie richieste, in un ambiente che incoraggia a divenire indipendenti. Un eccessivo controllo da parte dei genitori, con la conseguenza di un accentuato senso di perdita di autocontrollo, può far insorgere invece dubbio e vergogna, che rappresentano le componenti negative di questo periodo evolutivo. La vergogna ci fa sentire esposti agli sguardi altrui e ci fa sentire scoperti nelle nostre incapacità di «tenerci in piedi». «Si è visibili, si sa di esserlo, ma non si è pronti a esserlo» (Erikson, 1963, p. 236). Il dubbio, compagno di viaggio della vergogna, secondo Erikson, è alimentato dalla parte che noi non vediamo del nostro corpo, il «didietro»; in altre parole, è favorito dalla zona incontrollabile e nascosta a noi, ma pur sempre visibile agli altri, dai quali bisogna difendersi come se ci minacciasero alle spalle. Il principio dell'ordine e della legalità, che informa le istituzioni magistratuali e che si concretizza nei tribunali, salvaguarda il bisogno dell'uomo di definire la propria autonomia, descrivendo obblighi, diritti, privilegi e limitazioni. Similmente al primo, anche questo secondo stadio può favorire una crisi d'identità, oppure può promuovere lo sviluppo dell'identità. Nel primo caso, può persistere nell'età successiva un senso di confusione di identità in conseguenza di una mancata emancipazione del bambino dalla figura materna. Atteggiamenti di ribellione possono alternarsi, soprattutto nell'adolescenza, a momenti di parziale e, talora, di totale regressione. Nel secondo caso, il senso della propria identità è corroborato «dal coraggio di essere un individuo indipendente, che può scegliere e indirizzare il proprio avvenire» (Erikson, 1968, p. 133).

Stadio 3: iniziativa contro colpa (quarto-quinto anno)

4-5/6

Sono quel che posso immaginare di diventare.

Ogni nuovo stadio è contraddistinto dall'emergere di nuove energie e di un nuovo sentimento di sé. Intorno a 4 anni, il bambino sente di essere «cresciuto»

in conseguenza della sua identificazione con i genitori percepiti come «potenti e belli». Una tale identificazione comporta una nuova consapevolezza di sé, insieme a nuovi interessi, atteggiamenti e comportamenti sessualmente tipizzati. Il senso d'iniziativa si aggiunge all'autonomia e il piccolo diventa più intraprendente e determinato nell'affrontare nuove imprese, se pure pericolose. Il suo comportamento sociale si esprime soprattutto nella dimensione del «fare», in linea con il piacere di esplorare e di conquistare: curiosità e intrusione qualificano e dominano gran parte del comportamento infantile nel periodo che, nella prospettiva freudiana, corrisponde allo stadio fallico. Il bambino s'intromette

nello spazio per mezzo di una vigorosa locomozione [...] nell'ignoto attraverso una struggente curiosità [...] negli orecchi e nel cervello di altre persone attraverso la voce aggressiva [...] sui corpi e nei corpi altrui con l'attacco fisico. Spesso in modo veramente spaventoso, la fantasia del fallo che s'introduce nel corpo femminile. (Erikson, 1963, p. 134)

Un pericolo incombe anche in questo stadio e può inibire le nuove conquiste del bambino, sia sul piano comportamentale, sia su quello mentale: il pericolo è costituito dal senso di colpa. Lo spirito d'iniziativa implica rivalità nei confronti dei più grandi, che sono sentiti come più potenti e quindi privilegiati e favoriti, in particolare, «nell'affetto materno». Fallire nel tentativo di rivaleggiare produce rassegnazione, senso di colpa e angoscia. In questo stadio, fantasie di onnipotenza e paura di morire convivono, favorendo, nel suo potenziale emotivo, una frattura tra il sogno del trionfo e la realistica possibilità della distruzione.

È qui infatti che il bambino diviene diviso per sempre in se stesso: i frammenti istintuali che avevano favorito il suo sviluppo fisico e mentale, si dividono ora in una parte infantile che perpetua l'esuberanza dei potenziali di sviluppo, e in una genitoriale che è alla base dell'autosservazione, dell'autocontrollo e dell'autopunizione. (Erikson, 1963, p. 239)

La formazione della «voce interiore», o coscienza, separa dunque il bambino da se stesso, estraniandolo e dando inizio alla moralità e a un senso di responsabilità. Al fine di garantire uno sviluppo soddisfacente dell'identità è necessario indirizzare il senso d'iniziativa del bambino verso compiti adulti, in grado di coinvolgerlo e di sfruttare le sue capacità. In questo periodo il bambino comincia, infatti, a sostituire gli eroi delle fiabe con modelli ideali di figure adulte.

Stadio 4: industriosità contro inferiorità (dal sesto anno alla pubertà)

scolarità

Sono in quel che riesco a far funzionare.

L'ingresso nella scuola, a 6 anni, segna anche l'ingresso nella vita: il bambino è desideroso di stare con gli altri, di imparare dagli adulti e di progettare, pianificare

rivaleggiare
 o rischio
 di perdere

e edificare, cooperando a un lavoro comune. Egli è soprattutto desideroso di essere riconosciuto dagli altri, in virtù della sua partecipazione e della sua produttività. La sua attività, fino allora essenzialmente ludica, assume un carattere d'incarico e di dovere. Attraverso l'esecuzione dei compiti scolastici, che costituisce il suo specifico impegno, scopre una nuova fonte di piacere. S'inserisce così progressivamente nella dimensione sociale, ricevendo, presso i popoli pre-colti, le basi tecnologiche per manovrare strumenti, attrezzi e perfino armi utilizzate dagli adulti, e, presso i popoli colti, imparando a leggere e a scrivere. Saper costruire oggetti è nell'età dell'industrialità, come è definita da Erikson, un'esigenza per sentirsi approvato e considerato: in caso di insuccesso egli collegherà il suo non saper fare a un senso di inadeguatezza. Il successo o l'insuccesso a scuola può così diventare di vitale importanza per lo sviluppo del carattere e per il futuro sociale del bambino. L'accento da parte della famiglia, che prepara il bambino alla vita della scuola, deve essere posto soprattutto sul desiderio e sulla volontà di imparare per essere validamente riconosciuti. Altre forme di riconoscimento quali il censo o il colore della pelle possono inibire, in individui socialmente svantaggiati, lo sviluppo di potenzialità con riferimento alle capacità creative e cognitive, aggravando in questo modo un senso di inferiorità generato in parte da un'inadeguata soluzione del conflitto attivo nel precedente stadio, in parte da una naturale inclinazione umana a sentirsi inadeguati. In questo periodo Erikson pone le basi per un buon inserimento del bambino nella vita sociale; nell'età corrispondente al periodo scolastico, infatti, si verificherebbe la trasmissione dei saperi e dei valori propri di una cultura da una generazione all'altra.

In questo momento si sviluppa un primo senso di divisione del lavoro dell'*ethos tecnologico* proprio di una cultura. Per questa ragione gli aspetti di una cultura e le manipolazioni che sono alla base della *tecnologia prevalente* debbono inserirsi in maniera significativa nella scuola, instillando in ogni bambino una sensazione di competenza, ossia il libero esercizio della destrezza e dell'intelligenza nell'adempimento di compiti difficili senza provare menomazioni per un senso infantile di inferiorità. È questa la base durevole di una fattiva partecipazione nella vita produttiva dell'adulto. (Erikson, 1968, pp. 146-147)

Vi è tuttavia un pericolo, rappresentato da un'eccessiva sottomissione del vivere sociale agli aspetti tecnologici, facendo del «saper fare» l'unico criterio del proprio valore e sacrificando così gli aspetti ludici e fantastici. Un eccessivo conformismo al mondo degli adulti, eleggendo il lavoro come meta prioritaria e i ruoli da esso derivanti come dominanti, rappresenta un serio rischio per lo sviluppo dell'identità, trasformando l'individuo da soggetto competente e capace in un semplice esecutore.

conflitto tra dovere / gioco-piacere

Stadio 5: identità contro confusione (adolescenza)

Non sono chi dovevo essere, [...] ma non sono neppure chi ero.

Attraverso i primi quattro stadi, in uno sviluppo soddisfacente, il ragazzo supera i momenti di crisi dell'identità, conservando un fondamentale senso di fiducia nelle proprie capacità e nell'attendibilità degli altri. Nell'adolescenza emerge un nuovo bisogno, espresso nella ricerca di persone di cui poter aver fiducia e cui dimostrare la propria attendibilità. La formazione dell'identità raggiunge in questo stadio il suo apice: l'adolescente è alle prese con una serie di «innovazioni» sul piano morfologico, intellettuale, affettivo e sociale. Nuovi bisogni emergono in lui, primo fra tutti quelli sessuali, mentre si trova di fronte a una molteplicità di richieste che lo sollecitano a operare precise scelte di studio o di lavoro. Compito prioritario dell'Io dell'adolescente, nel tentativo di pervenire a una completa integrazione della sua identità, diventa integrare le diverse identificazioni avvenute durante l'infanzia.

Il processo di costruzione dell'identità si delinea come una *struttura che evolve*, una conformazione che gradualmente si organizza attraverso successive sintesi dell'Io, per tutta l'infanzia; è una struttura che integra in modo graduale *dati costituzionali, bisogni della libido, abilità particolari, identificazioni significative, difese efficaci, sublimazioni riuscite e ruoli coerenti*. (Erikson, 1959, p. 116)

A ogni età, sviluppo vuol dire cambiamento, ma nel periodo adolescenziale il cambiamento diventa una vera e propria trasformazione, in cui l'individuo perde le forme dell'infanzia per assumere i caratteri dell'adulto. Il sentimento del suo sé da provvisorio diviene sempre più stabile, consolidando un'identità integrale. Questa fase ha inizio con la pubertà: sono i cambiamenti morfologici, infatti, a determinare negli altri nuove condotte e, soprattutto, nuove richieste nei riguardi dell'adolescente. Queste nuove modalità relazionali dispongono il ragazzo a modificare a sua volta la visione di sé e l'atteggiamento verso gli altri. Nell'attesa che si realizzi la riorganizzazione del «sistema di sé» (Sherif, 1984), il gruppo, come momento di scambio, di confronto e di condivisione, rappresenta la vera identità dell'adolescente: l'adolescente esiste nel suo proiettarsi in un'immagine comune di riscatto.

Nel caso l'adolescente non riuscisse a integrare le varie parti di sé, i propri ruoli, le diverse forme di identificazione, verrebbe a trovarsi in una situazione di confusione d'identità, come se la sua personalità fosse frammentaria, ossia formata di parti giustapposte e priva di un nucleo stabile e immutabile; in questo caso non sono infrequenti episodi di delinquenza o manifestamente psicotici.

La formazione di gruppi di pari, l'inserimento in movimenti politici o religiosi, come anche l'innamoramento, rappresentano tentativi di arrivare alla definizione

integrazione
delle
identità
infantili

trasformazione
della
infanzia
in
adulto

gruppo
vero
identità

di sé e della propria identità. Un conformismo adolescenziale esasperato, un eccessivo bisogno di tratti distintivi della propria appartenenza a un gruppo, l'intolleranza verso i «diversi» sono soprattutto tentativi di difesa contro il senso di perdita dell'identità.

Stadio 6: intimità contro isolamento (età adulta)

Noi siamo ciò che amiamo.

La formazione di un'identità integrata rende possibile all'individuo l'intimità con se stesso e con le altre persone: la capacità di entrare in relazione presuppone il riconoscimento, il confronto e la contrapposizione con l'altro. Il giovane che nutre dubbi circa la propria identità rifuggerà l'intimità, nell'incapacità di fondere la propria identità con quella dell'altro e nel timore di perdersi e di non ritrovarsi. Nel caso non si realizzasse un autentico rapporto d'intimità, le relazioni con gli altri diverrebbero superficiali, stereotipate e vuote e il soggetto sperimenterebbe un profondo senso d'isolamento. La solidarietà rappresenta un aspetto dell'intimità, trasformando l'io in noi; controparte dell'intimità è la tendenza a rifiutare o isolare quanti sono sentiti pericolosi per la propria identità culturale o per la propria «essenza» (Erikson, 1959). «Da un punto di vista rigoroso è soltanto a questo momento che può svilupparsi pienamente una reale genitalità» (Erikson, 1963, p. 247). La genitalità per Erikson consiste nel superamento del raggiungimento di sé e della propria identità attraverso l'altro: nello stabilire un'identità nuova insieme con l'altro, l'individuo diviene capace di non temere le conseguenze dell'intimità, vale a dire la responsabilità nei riguardi del partner e dei figli.

Scrivi Erikson (1968, p. 160):

L'amore come devozione reciproca vince gli antagonismi insiti nella polarizzazione sessuale e funzionale, e costituisce la forza vitale del giovane adulto; è il custode di quell'inafferrabile eppure invadente potenza del carattere culturale e personale, che integra in un «sistema di vita» l'associazione di competitività e collaborazione, di produzione e procreazione.

Stadio 7: generatività contro stagnazione (maturità)

Noi siamo nel bene che facciamo.

L'individuo pervenuto a maturità avverte in sé il bisogno di sentirsi necessario e quindi anche responsabile della creazione e dell'educazione della generazione successiva (Erikson, 1959): la generatività consiste nella preoccupazione che si ha per la propria progenie. La capacità di fondere la propria identità con quella dell'altro espande gli interessi dell'io fino a investire di energia libidica quel che si genera; la generatività segna così non soltanto una meta importante dello sviluppo

psicosessuale, ma anche una tappa fondamentale dello sviluppo psicosociale. La generatività oltrepassa la condizione dell'essere semplicemente genitori: essa consiste soprattutto nella maturazione di un sentimento che introduce l'individuo nel «noi» dell'umanità, che si esprime nel desiderare il benessere della collettività e delle generazioni future.

Un impedimento nella realizzazione della generatività, per l'incapacità di «farsi carico» dell'altro, promuove condotte di ripetuti tentativi di falsa intimità, caratterizzate da un diffuso senso di stagnazione, di insoddisfazione e di depauperamento personale.

Stadio 8: integrità contro disperazione (vecchiaia)

Io sono quel che sopravvive di me.

Lo stadio finale deve comprendere un'integrazione di tutti gli stadi precedenti. La persona anziana, che ha attraversato in modo soddisfacente tutti gli stadi dello sviluppo della sua identità e ha conseguito la creatività della vita, è in grado di sentirsi maturare in sé uno stato d'animo chiamato «integrità». Può così vivere con tutto quello che è riuscito a costruire nella sua esistenza: l'integrità è accettazione del proprio ciclo di vita, dei propri limiti, dei cambiamenti subiti, delle scelte fatte e dei risultati ottenuti.

Pur consapevole della relatività dei tanti e differenti modi di vita che hanno impresso un significato all'esistenza umana, chi ha conquistato l'integrità è pronto a difendere la dignità del proprio genere di vita contro tutte le minacce fisiche ed economiche. Egli sa, infatti, che la vita individuale è la coincidenza fortuita di un unico ciclo vitale con un particolare segmento della storia, e che per lui tutta l'integrità umana si regge o cade con il solo tipo di integrità di cui egli dispone. (Erikson, 1968, p. 162)

Disgusto e disperazione denunciano carenza o fallimento di questa forma dell'integrità dell'io. La sensazione che si sia mancato il fine della vita rende difficile l'accettazione di quel che si è fatto, si è sperimentato e si è diventati. Senso d'inutilità e di vacuità, nell'impossibilità di tentare nuove proposte di vita per mancanza di tempo, gettano l'individuo in una disperata condizione. Al contrario, frutto di una vecchiaia realizzata è la saggezza, che si esprime come disponibilità a comprendere, come intelligenza resa matura dall'esperienza, come capacità di emettere un giudizio sereno. L'ultima crisi d'identità che l'uomo è chiamato ad affrontare e a superare, verso la fine della vita, concerne l'identificazione che egli saprà operare con quel che di sé lascia nel mondo, sopravvivendogli. L'integrità è, dunque, il sentimento che proviene dall'accettazione della propria esistenza, con tutto quello che ha comportato, nel bene e nel male, «come qualcosa che

VIII									Integrità e disperazione
VII									Generatività e stagnazione
VI									Intimità e isolamento
V	Prospettiva temporale confusione di tempi	Autocertezza e autoco-scienza	Sperimentazione di ruolo e fissazione del ruolo	Apprendistato e paralisi lavorativa	Identità e confusione d'identità	Polarizzazione sessuale e confusione sessuale	Attitudine alla guida e confusione d'autorità	Impegno ideologico e confusione di valori	
IV				Industriosità e senso di inferiorità	Identificazione del compito e senso di futilità				
III			Iniziativa e colpa		Anticipazione di ruolo e inibizione del ruolo				
II		Autonomia e vergogna-dubbio			Desiderio di essere se stessi e dubbi su se stessi				
I	Fiducia e sfiducia				Riconoscimento dell'altro e isolamento autistico				
	1	2	3	4	5	6	7	8	

Fig. 5.1 Diagramma epigenetico. Fonte: Erikson, 1968.

doveva essere e che, per necessità, non poteva essere diverso» (Erikson, 1968, p. 168). È questa una conclusione che rivela le difficoltà affrontate da Erikson nel precisare gli elementi qualitativi di questo stadio. Soltanto nell'accettazione di quel che il «fato» gli ha riservato, l'individuo potrebbe superare la paura e la «minacciosità» della morte.

Visione dello sviluppo

Erikson, pur ispirandosi all'opera di Freud, elabora la sua teoria in piena autonomia intellettuale, caratterizzandola con la propria visione della vita: ogni teorico è figlio della propria esperienza, sempre riferita allo «spirito» del tempo, l'epoca storica, e agli «spiriti» del luogo, l'ambiente sociale. Erikson intreccia alle componenti dello sviluppo psicosessuale la dimensione socio-culturale dello sviluppo e si trova così a coniugare i tratti della personalità con la maturazione, che promuove nuove abilità, e con le risposte elaborate dalle società alle esigenze che l'individuo progressivamente sviluppa.

Una prima conseguenza di tale approccio è che la personalità dell'individuo evolve lungo l'intero corso della vita, nozione che diverrà fondamentale nella prospettiva del *ciclo di vita*. Le forze che favoriscono le diverse configurazioni del senso d'identità da uno stadio all'altro sono alimentate dal «principio epigenetico», concetto mutuato dallo sviluppo embriologico. La maturazione fisica pone di volta in volta l'individuo di fronte a una serie di compiti e quindi di crisi evolutive, determinando una sequenza di stadi entro i cui limiti devono operare l'allevamento e l'intervento educativo del bambino. La cultura stabilisce infine le modalità con cui le crisi devono essere delineate e risolte.

Dai diversi stadi della vita emergono altrettanti sentimenti: di fede, di volontà, di persistenza, di abilità, di fedeltà, di amore, di interesse, di saggezza; tutti questi sentimenti determinano la formazione delle varie istituzioni della vita sociale. Erikson postula dunque l'esistenza di una forza psicosociale in un processo evolutivo che governa e regola lo sviluppo individuale, il succedersi delle generazioni e l'organizzazione della società.

Ogni stadio rappresenta potenziali positivi e negativi; il livello di ciascun potenziale conseguito esercita la propria influenza nella risoluzione effettiva o mancata della prova evolutiva successiva, predisponendo il bambino nell'affrontare le possibili crisi o conflitti. Ogni adempimento di un potenziale comporta sempre un residuo del potenziale contrapposto, determinando una specie di «proporzione» tra positivo e negativo. Lo sviluppo è un processo che non si completa mai definitivamente, ma dura per tutta la vita: la sua essenza è la formazione di un'identità forte e consolidata, capace di dare coerenza e stabilità alla personalità dell'individuo.

Lo sviluppo descritto da Erikson appare tuttavia più ideale che reale, pur non accennando egli mai a uno sviluppo ipotetico, come si rileva nella concezione dello sviluppo nella teoria di Freud. Famiglia e società sono entrambe considerate nei loro aspetti più positivi, mentre lo sviluppo dell'individuo è correlato al progresso sociale.

Il ruolo che Erikson assegna al senso di fiducia, sentimento che deve restare vivo fino alla fine dell'esistenza, è fondamentale nella promozione di uno sviluppo appagante. Momenti cruciali sono quelli relativi alla generatività e all'integrità dell'Io, in cui l'individuo deve esercitare una fiducia che va oltre la propria persona e oltre gli altri. I prerequisiti affinché un individuo sviluppi il senso della generatività sono le capacità di nutrire fede non solo nella dimensione temporale del futuro, ma soprattutto «nella specie» che faccia accogliere il bambino come una creatura benvenuta di cui prendersi cura» (Erikson, 1968, p. 161). Diventa oscuro il significato che Erikson intende dare al termine «fede», considerato che un tale sentimento implica, oltre a un «credo», un rapporto all'insegna di una sincera adesione e in vista di un bene con concrete e specifiche «persone». La fede in un'idea, in una teoria o ancora in una causa è, infatti, soltanto credenza, o mera convinzione personale. Un atteggiamento di fiducia, infine, si può nutrire solo in vista di un futuro e mai nei confronti del passato. Eppure, nell'ultimo stadio, Erikson parla di una fede che dovrebbe diventare «certezza dell'Io di dirigersi verso l'ordine e la significatività» (Erikson, 1963, p. 250), pur nella consapevolezza che ogni individuo è «il risultato di una fortuita (non sorprendente) coincidenza di un ciclo vitale» (Erikson, 1963, p. 251).

Lev Semënovič Vygotskij (1896-1934)

La prospettiva storico-culturale

Lev S. Vygotskij, nato in Bielorussia da una famiglia ebrea, entra in scena senza preavviso, come chi si fa avanti in mezzo a una folla «di barbe grigie» (Lurija, 1979, p. 35), consapevole di avere qualcosa d'importante da riferire. Il vento della Rivoluzione d'Ottobre in Russia ha raggiunto la sua mente, agitando nuove idee. Il progetto di questo giovane intellettuale è ambizioso: costruire una psicologia modellata sui principi del marxismo. Ha inizio così una rivoluzione parallela, che ancora ispira gli studi sullo sviluppo dei processi cognitivi e sulla natura della mente. Vygotskij ha definito la sua teoria dello sviluppo psichico «storico-culturale», una prospettiva definita da M. Serena Veggetti «una delle proposte più organiche e sistematiche per lo studio del funzionamento psichico umano» (Veggetti, 2006, p. 26).

Per Piaget, lo sviluppo cognitivo è guidato dall'interazione tra soggetto e oggetto; per Vygotskij, invece, soltanto nell'interazione sociale è possibile comprendere i comportamenti umani. D'altronde l'uomo vive immerso in un ambiente culturale, in cui l'interazione sociale media non solo la produzione di oggetti e di strumenti, ma anche il loro uso. Mediante il lavoro, attività sociale per eccellenza, l'uomo diventa promotore del proprio sviluppo psichico, conformemente allo sviluppo storico della società in cui è inserito e con cui si muove. La storia umana inizia infatti con la trasformazione della natura per opera dell'uomo, trasformazione che, a sua volta, richiede un cambiamento da parte dell'uomo. Con tale cambiamento, operato dall'uso di strumenti culturali, l'uomo attualizza la sua specificità, ossia si storicizza. In breve, cambiando la natura, «l'uomo cambia al tempo stesso la sua propria natura» (Vygotskij, 1931, p. 126). Nell'uomo, una volta completata la sua evoluzione biologica, si stabilisce una duplice relazione: con il mondo fisico, mediante l'uso di strumenti materiali, e con il mondo sociale, attraverso gli strumenti psicologici. In una prospettiva evolucionistica della vita e marxista della storia, Vygotskij individua l'origine del funzionamento mentale dell'uomo nell'uso degli strumenti forniti dalla cultura: l'uomo crea la propria umanità, raggiungendo l'autocontrollo, «partendo dall'esterno, attraverso gli strumenti psicologici» (Vygotskij, 1981, p. 141). Questi strumenti, come il linguaggio, i sistemi di calcolo, la scrittura, i disegni, le produzioni scientifiche e artistiche, ecc. sarebbero veri e propri «organi artificiali», capaci di favorire nell'uomo un miglior adattamento all'ambiente senza dover egli modificare i propri organi naturali e, quindi, la struttura del suo corpo. Ne consegue che l'interazione con altre persone nei diversi contesti sociali, da un lato, e gli strumenti mentali, dall'altro, sarebbero responsabili delle trasformazioni delle funzioni psichiche elementari, che l'uomo condivide con gli animali, in funzioni psichiche superiori, quali il ragionamento, il pensiero logico-astratto, la volontà, ecc.

Nel prendere in esame la storia delle funzioni psichiche superiori, che compongono il nucleo fondamentale nella struttura della personalità, riscontriamo che la relazione tra le funzioni psichiche superiori è stata in qualche momento una relazione reale tra gli uomini: forme collettive e sociali di comportamento nel processo dello sviluppo diventano una modalità di adattamento individuale, forme di comportamento e di pensiero della personalità. (Vygotskij, 1931, p. 45)

Le funzioni psichiche superiori utilizzerebbero i segni convenzionali, i sistemi di simboli e soprattutto il linguaggio sia per riflettere consapevolmente su di essi, sia per utilizzarli in vista della soluzione di problemi. Le funzioni psichiche non sarebbero pertanto il prodotto di un cervello che diventa più complesso e si organizza durante l'evoluzione biologica, ma il risultato dell'evoluzione storica degli

ambienti socioculturali. Le funzioni psichiche superiori hanno dunque inizio con la storia sociale e culturale dell'uomo, vale a dire nel momento in cui si è conclusa l'evoluzione della specie. Il bambino, nella relazione con l'altro e in particolare attraverso l'istruzione, si approprierebbe nell'ontogenesi di tutto quello che è stato storicamente e culturalmente acquisito nelle precedenti generazioni.

Mediazione culturale e funzionamento mentale

L'uomo moderno è in sintesi, nella visione di Vygotskij, il risultato di tre periodi evolutivi:

1. il primo riguarda le trasformazioni determinate dall'evoluzione, le quali avrebbero plasmato l'uomo;
2. il secondo, definito storico-culturale, vede l'uomo impegnato mediante l'attività lavorativa ad acquisire il dominio di sé, trasformandosi da uomo primitivo in uomo moderno;
3. il terzo periodo è quello concernente l'ontogenesi, vale a dire il periodo dello sviluppo psichico, che trasforma un bambino in adulto.

Vygotskij postula nel neonato tendenze naturali spontaneamente prodotte, come succhiare, afferrare, guardare, ascoltare, colpire, dalle quali avrebbe inizio lo sviluppo psichico del bambino. Per l'azione esercitata dall'ambiente esterno in vista dell'apprendimento, i processi naturali progressivamente si trasformerebbero in processi culturali (Vygotskij e Lurija, 1930).

La mente ha, dunque, una natura essenzialmente sociale: «La natura psicologica dell'uomo rappresenta l'insieme delle relazioni sociali trasportate all'interno e divenute funzioni della personalità e forme della sua struttura» (Vygotskij, 1931, p. 202). Il bambino evolve all'interno di un contesto storico-culturale, nel quale opera attivamente influenzando la propria cultura, dalla quale è a sua volta influenzato. Le cause del comportamento sono da ricercarsi prioritariamente nella cultura di riferimento e non nel soggetto, inteso come organismo isolato. Inoltre, scrive Vygotskij: «Il tragitto dall'oggetto al bambino e dal bambino all'oggetto passa attraverso un'altra persona. Questa complessa struttura umana è il prodotto di un processo di sviluppo radicato profondamente nei legami tra storia individuale e storia sociale» (Vygotskij, 1978, p. 51).

I bisogni del bambino sono strettamente legati all'ambiente socioculturale: anzi, è l'ambiente a ispirarli e a crearli. Sono costantemente inseriti in attività sociali, ossia in attività culturalmente organizzate; per questo i bisogni, gli obiettivi, le forme delle attività sono necessariamente conformi all'ambiente. I modi con cui i bambini affrontano e tentano di risolvere i problemi sociali, come anche i modi

con cui comunicano i propri desideri e i propri bisogni, diventano di conseguenza momenti espressivi e importanti dell'attività psichica. Anzi, proprio in quanto parte di un contesto culturale, tutta l'attività cognitiva del bambino è volta non ad accumulare o immatricolare conoscenze, ma a cercare di comprendere e di dare un significato, con riferimento ai diversi contesti, alle proprie esperienze.

Il concetto di cultura ha molti significati, in quanto diversamente elaborato non soltanto nelle diverse epoche storiche, ma anche nelle varie discipline scientifiche. In senso lato, la cultura designa la totalità delle nostre conoscenze, credenze, comportamenti.

Secondo la definizione di Edward B. Tylor, «la cultura, o civiltà, intesa nel suo ampio senso etnografico, è quell'insieme complesso che include la conoscenza, le credenze, l'arte, la morale, il diritto e il costume e qualsiasi altra capacità e abitudine acquisita dall'uomo come membro di una società» (Tylor, 1871, p. 7).

Patricia Miller, fra i tratti che definiscono la cultura, enumera «credenze condivise, valori, conoscenze, abilità, relazioni strutturate, modi di fare le cose (usanze), pratiche di socializzazione e sistemi simbolici (come la lingua scritta e parlata)» (Miller, 2002, p. 374). Ella, inoltre, allarga tale concetto fino a comprendere l'ambiente sociale, l'ambiente fisico, gli oggetti in genere, la storia e la geografia del luogo e perfino il clima.

Barbara Rogoff (2003) definisce lo sviluppo umano come un processo culturale: ogni aspetto della cultura influenza lo sviluppo del bambino e, in particolare, i contenuti del pensiero, le modalità di apprendimento, i momenti del suo ingresso nella società degli adulti, le differenze di genere. La cultura esprime il modo in cui un gruppo risponde alle difficoltà poste dai bisogni evolutivi degli individui, dalle relazioni sociali, dall'ambiente con le sue caratteristiche. L'inculturazione indica il processo mediante il quale il bambino interiorizza progressivamente e naturalmente gli elementi della cultura propri della società nella quale è nato. Per quanto il processo di inculturazione possa essere completo, l'individuo conserva sempre «la capacità di pensare e di escogitare nuove forme di comportamento di fronte a situazioni per le quali i modelli della sua cultura risultano inadeguati» (Linton, 1938, p. 236). Vygotskij precisa, d'altronde, che nessuna interiorizzazione è una riproduzione perfetta, ma è sempre il risultato di una personale rielaborazione.

L'acquisizione degli strumenti psicologici come aspetto fondamentale dello sviluppo induce Vygotskij ad approfondire due argomenti tra loro correlati: il primo è riferito alle origini socioculturali del funzionamento mentale nell'uomo, il secondo riguarda il ruolo della cultura nell'organizzare le esperienze del bambino.

Lo sviluppo del bambino è volto all'acquisizione delle funzioni psichiche superiori, acquisizione che avviene secondo determinate modalità e in un contesto d'interazione sociale.

Adozione = sviluppo
civiltà = cultura
comportamento

sviluppo
orig. cul
sociali
culturali
+ le
funz.
mentale

Ognuna delle funzioni psichiche superiori appare due volte, nel corso dello sviluppo infantile: dapprima come attività collettiva, sociale, e cioè come funzione intersichica, poi, la seconda volta, come attività individuale, come proprietà interiore del pensiero infantile, come funzione intrapsichica. (Vygotskij, 1931, p. 306)

Nello sviluppo culturale, quindi, ogni funzione si presenta prima a livello sociale e in seguito sul piano individuale; vale a dire, prima tra le persone e successivamente all'interno del bambino.

È l'interazione tra il bambino e una figura adulta e, quindi, il rapporto intersichico, o l'attività interpersonale, che progressivamente è interiorizzata divenendo patrimonio individuale e attività intrapsichica. Lo sviluppo non è una rivelazione di un sistema di attività organicamente predeterminato; piuttosto, le nostre operazioni mentali si trasformano in comportamenti superiori mediante l'uso di segni sociali. Il semplice gesto dell'indicare all'inizio è semplicemente un tentativo non riuscito di afferrare un oggetto: la madre interpreta la mano tesa del bambino come gesto, come se indicasse l'oggetto. In questo caso, un tentativo non riuscito induce un'altra persona a stabilire il significato del movimento e a produrre una risposta. In un secondo tempo, il bambino interpreta il suo movimento come gesto dell'indicare, inaugurando un cambiamento nella funzione del movimento. «Da movimento orientato verso un oggetto diventa movimento diretto a un'altra persona, un mezzo per stabilire dei rapporti. Il movimento per afferrare si trasforma nell'atto di indicare» (Vygotskij, 1978, p. 87).

I processi intersichici, durante il processo di internalizzazione, non sono riprodotti fedelmente, ma sono trasformati; anzi, il processo stesso di internalizzazione consiste in una serie di trasformazioni, ed è a sua volta il risultato di una lunga serie di eventi evolutivi. I comportamenti culturali interiorizzati implicano pertanto una ricostruzione dei processi psichici; di conseguenza quelli elementari cessano di esistere e sono ricostituiti sul piano culturale in nuove entità psicologiche.

Apprendimento e zona di sviluppo prossimale

Nel delineare la sua prospettiva, Vygotskij riformula, in base a nuovi parametri, il rapporto tra apprendimento e sviluppo, offrendone una nuova e originale visione. Apprendimento e sviluppo hanno inizio fin dal primo giorno di vita del bambino, in un rapporto di stretta interdipendenza. Tuttavia, egli non riduce le leggi dell'apprendimento unicamente allo sviluppo mentale. Per Vygotskij esiste una differenza sostanziale tra apprendimento prescolare e scolastico, poiché la scuola introdurrebbe qualcosa di nuovo e di fondamentale nello sviluppo del bambino: la

caricando con secolofite
 zona di sviluppo prossimale. Vygotskij determina due livelli di sviluppo: il primo è il livello di sviluppo effettivo, quale risulta dal completamento di specifici cicli evolutivi. Tale livello definisce le funzioni psichiche giunte a maturazione. Così, se il bambino perviene autonomamente alla soluzione di certi problemi, significa che le funzioni coinvolte nella soluzione di quei problemi sono giunte a maturazione. In breve, il primo è «il livello effettivo di sviluppo così come è determinato dal *problem-solving* autonomo» (Vygotskij, 1978, p. 127). Il secondo livello, invece, è più alto, ed è precisamente «il livello di sviluppo potenziale così come è stato determinato attraverso il *problem-solving* sotto la guida di un adulto o in collaborazione con i propri pari più capaci» (Vygotskij, 1978, p. 127). La «zona di sviluppo prossimale» è definita come la distanza tra questi due livelli. Vygotskij parla di «fiore dello sviluppo», riferendosi alle funzioni proprie del processo di maturazione e parla di «frutti dello sviluppo», per indicare la maturità delle funzioni: la zona di sviluppo prossimale definirebbe pertanto i fiori, piuttosto che i frutti. «Il livello reale di sviluppo caratterizza lo sviluppo mentale retrospettivamente, mentre la zona di sviluppo prossimale caratterizza prospettivamente lo sviluppo mentale» (Vygotskij, 1978, p. 128).

L'apprendimento crea la zona di sviluppo prossimale, come se risvegliasse «una varietà di processi evolutivi interni capaci di operare solo quando il bambino sta interagendo con persone del suo ambiente, e in cooperazione coi suoi compagni» (Vygotskij, 1978, p. 133). Ne consegue che l'apprendimento non è sviluppo, se pure «motiva» lo sviluppo mentale mettendo in movimento una molteplicità di competenze e di processi evolutivi. Nella zona di sviluppo prossimale accade che il processo di apprendimento preceda il processo evolutivo e che entrambi non coincidano: ogni acquisizione, infatti, non segna il compimento di un processo di sviluppo, ma ne inaugura l'inizio, in quanto fornirebbe le basi per un successivo sviluppo.

Questo può essere studiato soltanto osservando il suo processo di trasformazione, poiché nessun bambino è un organismo statico. I cambiamenti evolutivi diventano così più importanti dei prodotti. Le azioni che il bambino compie, o le strategie cognitive cui ricorre per risolvere un problema, costituiscono i veri temi d'indagine. Studiare storicamente lo sviluppo del bambino, per Vygotskij, significa «studiarlo nel processo di trasformazione. [...] Racchiudere nella ricerca il processo di sviluppo di una data cosa, in tutte le sue fasi e le sue trasformazioni — dalla nascita alla morte — significa in sostanza scoprire la sua natura, la sua essenza, perché «è solo in movimento che un corpo dimostra che cos'è» (Vygotskij, 1978, p. 99).

Vygotskij è debitore nei confronti del pensiero di Karl Marx (1818-1883): il proprio genio gli ha permesso di tradurre le idee del filosofo dal campo dell'eco-

nomia e della politica a quello della psicologia. Marx assegna all'azione e non alla speculazione l'aspetto centrale dell'impegno dell'uomo nel mondo. La stessa natura umana si forma nella trasformazione del mondo operata dall'uomo, e si realizza nei rapporti sociali. Con Marx cambia il modo di concepire l'uomo, che non è più un'essenza costituita di interiorità o identificabile con la sua coscienza, ma è un essere che si avvera nel proprio tempo, con riferimento sia agli altri uomini, sia alla natura dalla quale trae i mezzi di sussistenza. L'autenticità dell'uomo si decide nei rapporti di lavoro in cui l'individuo è immerso; nella struttura economica della società, costituita dall'insieme dei rapporti di produzione, è individuato l'unico soggetto della storia umana.

Il modo di produzione della vita materiale condiziona, in generale, il processo sociale, politico e spirituale della vita. Non è la coscienza degli uomini che determina il loro essere ma è, al contrario, il loro essere sociale che determina la loro coscienza. (Marx, 1859, p. 11)

In altre parole, le condizioni di lavoro degli individui, determinate dal sistema di produzione economica, influenzerebbero anche gli atteggiamenti, le percezioni del mondo reale, i pensieri, le scelte. Sono le interazioni sociali nei diversi contesti sociali e i rispettivi strumenti culturali, dunque, a creare i principi, le idee, le categorie del pensiero, cioè la mente degli uomini e, prima ancora, del bambino.

Piaget e Vygotskij considerano importante per lo sviluppo l'internalizzazione dei processi d'interazione con il mondo esterno. Piaget, tuttavia, focalizza l'attenzione sulle azioni che il bambino compie sugli oggetti fisici; secondo il suo pensiero sarebbero tali azioni a essere interiorizzate, divenendo azioni mentali. Vygotskij, invece, è interessato all'interazione sociale del bambino. Il processo dell'internalizzazione è simile nei due autori, diverso ne è il contenuto. Nella stanza del bambino di «Ginevra» entra lo studioso che osserva, in quella del bambino di «Mosca» entra il maestro che insegna.

Se nelle precedenti prospettive l'ambiente poteva condizionare lo sviluppo, per Vygotskij è l'ambiente, soprattutto culturale, a stimolarlo. La cultura, infatti, dà significato alle esperienze, le organizza e le alimenta evolutivamente. L'acquisizione di strumenti culturali, fondamentale per lo sviluppo, può verificarsi sia mediante cambiamenti graduali e continui, sia mediante cambiamenti improvvisi e rivoluzionari. Scrive Vygotskij: «L'essenza dello sviluppo è il conflitto tra le forme culturali evolute del comportamento, con le quali entra in contatto il bambino, e le forme primitive che caratterizzano il suo proprio comportamento» (Vygotskij, 1931, p. 190). Vygotskij paragona così il processo di sviluppo del bambino all'evoluzione delle specie animali: il bambino, da parte sua, deve attivare meccanismi di un adattamento attivo all'ambiente e al suo mondo culturale, ed è proprio in questo processo di adattamento che avvengono le sue trasformazioni più importanti.

Sorgono in questo processo forme sempre nuove, e non si ripetono anelli stereotipati di una catena già predeterminata. Ogni nuovo stadio dello sviluppo dell'embrione è già potenzialmente compreso nel precedente, e si attua mediante l'esplicitazione di queste potenzialità interne; non è tanto un processo di sviluppo, quanto di crescita e maturazione. Questa forma e questo tipo sono rappresentati nello sviluppo psichico del bambino; ma nella storia dello sviluppo culturale ha una parte molto maggiore la seconda forma e il secondo tipo, consistente in ciò, che il nuovo stadio sorge non in virtù dell'esplicitazione di quello che è già potenzialmente contenuto nel precedente, ma da un reale conflitto tra organismo e ambiente, e dall'adattamento attivo all'ambiente. (Vygotskij, 1931, p. 191)

Per Vygotskij lo sviluppo procede dialetticamente: in altre parole, ogni idea (tesi) incontra un'idea opposta (antitesi), dalla soluzione (sintesi) emerge un'idea più complessa, o un nuovo concetto, o può verificarsi un livello più alto di funzionamento. Il bambino è dunque nella condizione di dover operare un continuo confronto dei suoi concetti intuitivi, o spontanei, con i concetti scientifici, o culturalmente condivisi. Fattori biologici, psicologici, sociali e geografici influenzano costantemente lo sviluppo dell'individuo, che è immerso in una serie di eventi e di episodi che generano situazioni di conflitti e di compromessi. Lo sviluppo non termina con la maturazione dei processi cognitivi, ma permane tutta la vita, nel durevole tentativo di risolvere le varie disarmonie che possono insorgere sia tra questi fattori, sia al loro interno.

Questa visione conflittuale dello sviluppo richiama quella piagetiana di equilibrato, secondo la quale il bambino, alla presenza di un bisogno, cioè di uno stato di momentaneo disequilibrio, cerca di riadattare la propria condotta in funzione del cambiamento intervenuto. L'azione umana dunque, anche per Piaget, consiste in un continuo tentativo di riadattamento, o di riequilibrio. La differenza è che, in Piaget, attivo è soltanto il bambino che si aggira, per così dire, in un ambiente piuttosto passivo: per lo studioso non vi è una società organizzata, né vi sono classi sociali e l'ambiente è statico e immutabile. Vygotskij attribuisce invece un ruolo decisivo, nello sviluppo del bambino, all'educazione scolastica, alla guida degli adulti, alla collaborazione tra le persone, agli strumenti psicologici, come il linguaggio. Non esiste per Vygotskij uno sviluppo unico per tutti i bambini, ma possono esistere differenti processi di sviluppo in culture tra loro diverse.

Vygotskij ha una visione sociostorica dell'uomo e della vita: sono le forze ambientali, soprattutto culturali, a dirigere e a modellare lo sviluppo del bambino e delle sue capacità cognitive. Quel che evolve dunque sono la storia, la cultura, la specie e il bambino, che insieme si muovono, come una serie di sfere ruotanti, l'una nell'altra. Lo sviluppo del bambino non ha una direzione e una meta precise, se pure Vygotskij sembri indicare — con minor forza di Piaget — nel-

l'acquisizione delle funzioni psichiche superiori e, in particolare, nella capacità di pensare «scientificamente», l'ideale punto di arrivo. Lo sviluppo delle capacità cognitive consente di controllare i sistemi simbolici e, quindi, le espressioni della cultura. Alla visione piagetiana di uno sviluppo che realizza un equilibrio sempre più stabile tra i processi cognitivi in vista di un adattamento «intelligente», lo sviluppo delle funzioni mentali superiori in Vygotskij è considerato con riferimento alla conoscenza, non del mondo e del suo funzionamento, ma quale prodotto culturalmente costruito; una conoscenza da impiegare e utilizzare in vista di un ancor più soddisfacente sviluppo del bambino.

Dalla logica al sociale

Vygotskij inserisce la sua riflessione e quindi la sua costruzione teorica tra le due correnti di pensiero alle quali si richiamavano le diverse scuole di psicologia: la psicologia materialistica, che vede nella riflessologia e nel comportamentismo la sua massima espressione, e la psicologia introspettiva. La prima metodologicamente faceva riferimento alle scienze naturali, privilegiando l'osservazione dei fenomeni fisici nel rendere ragione di quelli psichici; la seconda, attribuendo ai fenomeni psichici una diversa natura rispetto a quelli fisici, favoriva metodologie introspezionistiche: un esempio è offerto dal metodo analitico elaborato dalla teoria psicoanalitica. Vygotskij tenta un superamento di questo dualismo di eredità cartesiana, considerando non separatamente le espressioni del corpo e quelle della mente, ma insieme, in quanto comportamento osservabile e attività del pensiero costituirebbero due aspetti di un unico processo. Vygotskij infatti non spiega la nascita delle funzioni psichiche superiori riducendole a elementi fisici, ma ricerca gli eventi che hanno determinato la loro manifestazione e la loro affermazione. L'aiuto gli è offerto dal pensiero di Baruch de Spinoza (1632-1677), anche nella rilettura hegeliana, e ancor più dalla visione marxista dell'uomo. Secondo il filosofo olandese, riprendendo gli assunti di Descartes, il pensiero nella sua essenza non è una sostanza spirituale differente dalla materia naturale. Tutti i fenomeni, fisici e mentali, sono naturali in quanto espressioni di una sola Natura. Pensiero e materia sono processi in continuo movimento, generatori di realtà (*natura naturans*), mentre i fenomeni finiti sono i prodotti dell'attività della Natura. Tali prodotti con riferimento alla materia *extensa* sono gli oggetti, con riferimento al pensiero sono le idee o i sentimenti. Lo stesso uomo, in quanto essere finito, non sarebbe che un prodotto accidentale dell'attività della materia governata dalle leggi di un determinismo che governa tutto l'universo. Inoltre, con riferimento alle due proprietà della Natura, materia e pensiero, l'essere umano può essere considerato, per quanto riguarda il comportamento osservabile, un modo della

proprietà della materia *extensa* e, per quanto riguarda gli atti di pensiero, un modo del pensiero. Idee e cose risultano così due aspetti dell'unica sostanza. Il mondo dunque si auto-attualizza, operando successive differenziazioni fino alle espressioni di quanto è materialmente, socialmente e culturalmente prodotto (Hegel, 1807). Infine, Vygotskij, utilizzando i concetti espressi nell'opera *L'ideologia tedesca* (Marx e Engels, 1846), risolve il problema dell'origine della psiche, senza dover ricorrere a un «pensiero preesistente alla materia», ma facendo derivare la coscienza umana dalla vita materiale. In definitiva, non sarebbe più il corpo umano con i suoi attributi e le sue caratteristiche a dar vita nell'uomo al pensiero, ma il pensiero sarebbe il prodotto delle qualità della vita sociale, qualità che sono espresse nell'azione e nel linguaggio. Il linguaggio, prodotto dell'evoluzione storico-culturale, diviene un importante meccanismo sociale del pensiero per la sua funzione di comunicazione. I segni linguistici e i loro significati, storicamente generati, formano così un sistema di mediazione culturale delle funzioni psichiche superiori.

L'approccio culturale allo sviluppo

La psicologia transculturale

Fino a non molti decenni addietro ogni società si rifletteva in una specifica cultura e i confini tra gli stati spesso segnavano anche i confini delle rispettive culture. Non ha pertanto mai costituito un problema l'identificazione di una cultura; difficile invece si è rivelato riassumerne i tratti caratterizzanti in una definizione. I personaggi di un quadro, se fossero viventi, non osserverebbero mai il quadro: così ogni uomo è totalmente immerso nella cultura cui appartiene da non distinguere il punto di clivaggio, in cui gli influssi di ordine culturale s'intrecciano con i processi psicologici propri dell'uomo. Lo studio della cultura dell'altro, geograficamente lontano e «primitivo», ha così preceduto, cronologicamente, il riconoscimento dell'influenza della dimensione culturale sull'evoluzione della personalità. Uno degli elementi distintivi dell'approccio transculturale è, appunto, il riconoscimento di processi di sviluppo comuni a tutti gli uomini e pertanto *universali*. Tale assunto, che implicitamente riconosce una matrice biologica dello sviluppo psichico, imprime alla concezione universalista un indirizzo «bioculturale». Quel che varia è, dunque, la modalità con cui gli eventi psichici sono espressi, per la mediazione operata dalla cultura (Berry et al., 1992). Obiettivo prioritario della psicologia transculturale è verificare il livello di similarità o di difformità esistente tra i diversi gruppi etnici nel comportamento individuale; in

altre parole, si vuole studiare fino a che punto e in quale modo i fattori culturali influenzino le funzioni psichiche e orientino il loro sviluppo. Compito dunque della psicologia transculturale è lo studio metodico e preciso del comportamento umano, nei suoi diversi domini, con riferimento ai differenti ambienti culturali. La ricerca di una spiegazione delle *differenze* comportamentali, come prodotte dal contesto culturale, e l'identificazione dei fattori responsabili di tali differenze costituiscono l'interesse centrale di quest'orientamento della psicologia. Meta finale è individuare i processi fondamentali che caratterizzano il funzionamento psichico dell'uomo, vale a dire gli elementi che accomunano tutte le persone e fondano la concezione di una *natura umana*, intesa come patrimonio universale, immutabile e geneticamente ereditario.

La psicologia transculturale riguarda dunque «lo studio delle similitudini e delle differenze nel meccanismo psicologico individuale, in gruppi etnici e culturali diversi; dei rapporti tra le variabili psicologiche e quelle socio-culturali, ecologiche e biologiche; e delle modifiche in corso di queste variabili» (Berry et al., 1992, p. 4). In quest'approccio, le varianti culturali diventano decisive nella comprensione e spiegazione delle variazioni comportamentali: assunto di base di tale orientamento, infatti, è l'esistenza di un rapporto causale tra la cultura e le differenti manifestazioni dei comportamenti, se pure l'intento finale resta quello di porre le basi per la costruzione di una scienza psicologica capace di individuare funzioni psichiche caratterizzanti l'uomo in quanto tale.

All'interno di questo quadro concettuale si rilevano tre indirizzi, corrispondenti al peso conferito a un particolare aspetto del rapporto cultura-comportamento (Inghilleri, 1994). Il primo indirizzo è definito *assolutista* e considera prioritarie le strutture biologiche nella definizione dei comportamenti umani, riservando un'influenza trascurabile ai fattori culturali. All'estremo opposto si ha l'indirizzo *relativista*, che attribuisce alla cultura un ruolo decisivo per la formazione della personalità dell'individuo; all'interno di questa corrente si situa la «psicologia culturale». Centrale, tra queste due posizioni, è l'indirizzo *universalista*, di cui si è già fatto cenno e che tenta un'integrazione dei precedenti indirizzi. Questo approccio considera universali i processi psichici di base (quali memorie, abilità percettive, ecc.), ma non la loro manifestazione, in quanto mediata dalla cultura. La natura umana si presenta estremamente duttile all'azione delle varie culture, pur informando di principi comuni lo sviluppo psichico; di conseguenza diventa importante comprendere attraverso quali meccanismi si eserciti l'influenza culturale.

Scrivono Moscardino e Axia (2001, p. 34):

In sostanza possiamo dire che la psicologia transculturale è interessata a studiare le origini culturali delle differenze individuali in funzioni umane che si

pensa siano universali, ossia comuni a tutti gli esseri umani. Lo scopo è quello di rilevare l'impatto del contesto culturale su alcune variabili psicologiche, quali l'intelligenza, il linguaggio, la personalità. Poiché il comportamento viene considerato *distinguibile* o «esterno» alla cultura, le variazioni in tali variabili vengono considerate «effetti» della cultura sull'individuo.

TemI di psicologia transculturale

Ampio spazio è stato riservato dagli psicologi transculturali allo studio del *pensiero*, della sua genesi e del suo sviluppo. Michael Cole, insieme con i suoi collaboratori (1971), si è posto l'obiettivo di analizzare in quale modo l'attività di pensiero, competenza considerata universale, sia configurata dall'ambiente. Egli ha scoperto che la memoria di bambini non scolarizzati, di una zona centrale della Liberia, migliorava considerevolmente se le nozioni da ricordare erano integrate nelle fiabe tradizionali: introdurre compiti cognitivi nuovi in elementi familiari ne avrebbe favorito la comprensione e una soddisfacente esecuzione. Le prestazioni dei bambini, attribuite a differenze transculturali, si attenuano quando i compiti cui sono sottoposti sono affrontati con il sussidio di riferimenti e di supporti culturalmente familiari. Tali riflessioni hanno in seguito indotto Cole (1995) a aderire a un approccio socio-culturale.

Importanti sono stati soprattutto gli studi condotti con riferimento alla teoria dello sviluppo cognitivo di Jean Piaget (1936), secondo la quale lo sviluppo dell'intelligenza avviene attraverso una serie di stadi: ogni stadio deriva da quello precedente, lo incorpora trasformandolo, e si organizza in vista dello stadio successivo. Tali stadi procederebbero in un determinato ordine, in una sequenza che non varia e, soprattutto, sarebbero universali. In altre parole, lo sviluppo cognitivo progredirebbe attraverso una sequenza di stadi, secondo un ordine prestabilito, e con caratteristiche comuni a tutti i bambini. Piaget auspicava che attraverso indagini di tipo transculturale si potesse verificare il suo presupposto; in sostanza, che gli stadi cognitivi non variassero, in quanto biologicamente determinati, e che procedessero con un'identica sequenza evolutiva. I risultati raccolti attraverso le ricerche transculturali (Greenfield, 1966; Price-Williams et al., 1969; Cole, 1990) depongono a favore della concezione di Piaget, giustificando una visione di sviluppo in termini *qualitativi e gerarchici*.

Molteplici sono anche gli studi transculturali condotti sulle *differenze temperamentali nell'infanzia*, al fine di valutare, ancora una volta, i diversi ruoli giocati dalle interazioni madre-bambino e dal contesto culturale. Alexander Thomas e Stella Chess (1977) hanno individuato tre modelli temperamentali riferiti all'adattamento del bambino a richieste e attese dei genitori. Il temperamento è così qualificato come «facile», «difficile», oppure «lento a scaldarsi». Il

temperamento definito difficile, più degli altri, è legato ai valori culturali. In Italia esistono importanti studi sulla variabilità culturale del temperamento; Grazia Attili (1993) mette in luce le differenti valutazioni delle madri italiane rispetto a quelle statunitensi, con riferimento al temperamento difficile. Difficile per le prime è piuttosto un bambino testardo e poco incline ai cambiamenti, anziché un bambino che non manifesti regolarità nelle funzioni fisiologiche, come avviene per le seconde. Nella ricerca transculturale di Giovanna Axia (1999), si mette in luce la preoccupazione che i genitori italiani esprimono nei confronti della timidezza nei figli, mentre tale caratteristica preoccuperebbe scarsamente i genitori di altri Paesi.

Ricerche sono state condotte anche per valutare l'influenza della cultura sullo sviluppo affettivo. Per quanto riguarda l'aspetto emozionale, a cominciare da Darwin (1872), che per primo raccolse dati sulle espressioni emotive per dimostrarne l'universalità, fino ai ricercatori più recenti, quali P. Ekman e H. Oster (1979), sono condivise le fondamenta biologiche dello sviluppo emotivo. «Gli studi transculturali» riferiscono ancora Moscardino e Axia «hanno tuttavia messo in evidenza come le pratiche di socializzazione esercitino una forte influenza, soprattutto sull'espressione delle emozioni, producendo delle notevoli variazioni da cultura a cultura» (Moscardino e Axia, 2001, p. 109).

La manifestazione delle emozioni è governata da regole di espressione, elaborate dai diversi gruppi sociali sia per controllare determinate espressioni spontanee, sia per facilitare la comunicazione tra le persone. Scrive Heinz R. Schaffer: «Ogni società (compresa la nostra!) ha elaborato modalità socialmente accettate di affrontare le emozioni e una parte importante della sua peculiarità sta nell'insieme di regole implicite ed esplicite che si ritiene i membri debbano seguire quando esprimono i loro sentimenti» (Schaffer, 2004, p. 159).

Un ambito ricco di studi transculturali riguarda la relazione madre-bambino, allo scopo di valutarne sia le somiglianze, sia le specificità culturali (Bornstein, 1989; Kaye, 1982; Stern, 1985). «In generale» scrive Marc H. Bornstein «emerge un alto grado di abilità e di specificità condivisa tra l'attività della madre e del bambino a prescindere dalle culture» (cit. in Venuti e Giusti, 1996, p. 127); tuttavia le attività relazionali materne, sulla base delle credenze e degli obiettivi che informano le diverse culture, tendono a differire sia nel contenuto sia nella forma. Il modo in cui la madre risponde e interagisce con il figlio sembra riflettere particolarmente i valori che caratterizzano le singole culture (Bornstein e Lamb, 1992). Le madri israeliane appaiono meno coinvolte nella cura sociale dei figli, condividendo la loro responsabilità con altre figure in un contesto di parenti allargato (Ryback, 1976). Le madri americane orientano maggiormente i bambini all'ambiente esterno alla diade. Le madri giapponesi favoriscono gli scambi in

una relazione a due. Le madri francesi, infine, manifestano un basso livello nelle diverse forme di responsabilità (Bornstein, Tal e Tamis-LeMonda, 1991).

La ricerca transculturale ha infine prodotto importanti risultati sulla costruzione dell'*identità di genere*, vale a dire dei modelli di comportamento legati ai ruoli sessuali, modelli dunque che consentono agli individui di esprimersi conformemente a un sesso specifico. Per Bornstein (1980) i comportamenti che esprimono il genere maschile e femminile, se pure appaiono come caratteristiche del patrimonio genetico, non sarebbero biologicamente determinati, in quanto mancherebbero d'universalità. Tutti i tratti qualificanti l'identità di genere, come la gestualità, l'abbigliamento, il portamento, sarebbero infatti suscettibili alle influenze culturali. In ogni modo, nonostante la variabilità dei modelli di mascolinità e di femminilità, in tutti i gruppi etnici esistono modelli che differenziano e identificano i due generi.

«Il fatto che i ruoli sessuali non solo siano così simili in tutto il mondo ma possano anche essere appresi, rappresenta una contraddizione solo apparente, se si considera che delle forze di socializzazione tra loro simili potrebbero agire sulle predisposizioni biologiche» (Moscardino e Axia, 2001, p. 115). Predisposizioni biologiche, dunque, e comuni bisogni legati alla sopravvivenza, in ambienti culturali diversi, avrebbero determinato un'educazione tendente a favorire l'indipendenza e il successo nei maschi, l'obbedienza e la responsabilità verso la prole nelle femmine (Barry et al., 1957).

La *relazione madre-bambino* è sicuramente il fondamento su cui s'innesta lo sviluppo di quest'ultimo; tuttavia, tale relazione è modellata dai valori, dalle credenze, dalle tradizioni della propria cultura. Dagli studi comparativi fra le diverse realtà sociali, riferiti soprattutto ai primi momenti dello sviluppo del bambino, si possono facilmente individuare sia gli elementi costitutivi dell'identità culturale di una popolazione, sia l'ampio ventaglio di modelli specifici delle varie culture come risposta ai bisogni di un particolare ambiente sociale. D'altra parte, pur in ambiti culturali differenti, qualora le madri sembrino condividere idee e obiettivi comuni, sussistono modalità simili nella cura del bambino e di conseguenza si sviluppano competenze simili, come avviene per esempio nei Paesi industrializzati (Bornstein e Lamb, 1992).

Le osservazioni tratte da questi studi, riferite allo sviluppo, informano che ogni differenza interattiva tra bambino e figure parentali, se pur minima, nei diversi ambienti culturali può determinare un differente percorso evolutivo. Il confronto tra culture diverse permette di descrivere lo sviluppo entro la variabilità che qualifica il comportamento culturale, e di spiegarlo con più precisi riferimenti ai rispettivi contributi del patrimonio ereditario e di quello culturale. Dal punto di vista transculturale si può considerare lo sviluppo come un progressivo inseri-

mento del bambino, attraverso la relazione con la madre, nell'ambiente culturale dei genitori; una madre è pertanto efficace se il suo modello relazionale con lui corrisponde esattamente alle forme e ai contenuti culturali del proprio gruppo.

La psicologia culturale

La «psicologia transculturale» ha come obiettivo prioritario il confronto dello sviluppo umano in contesti culturali diversi, al fine di valutare il *quantum* d'influenza che la cultura esercita sul comportamento. Questa disciplina non fu esente da critiche da parte sia di psicologi sia di antropologi (Mantovani, 1998): essa infatti pur riferendo molti dati e conoscenze sugli stili di funzionamento dei vari sistemi culturali, non getterebbe nuova luce sul funzionamento psicologico e, in particolare, sui processi di sviluppo. Quel che soprattutto non appare chiaro è il rapporto che si instaura tra la cultura e la natura. Se la cultura è illustrata come una variabile indipendente il rischio, secondo Luigi Anolli, è quello di intenderla «come una sovrastruttura rispetto alla natura» (Anolli, 2004, p. 23).

La «psicologia culturale» supera la visione della cultura come variabile indipendente, quindi virtualmente separabile dagli eventi psichici, considerandola come parte integrante dell'individuo e della sua identità. Le differenze psicologiche degli individui non sarebbero, pertanto, attribuibili a variabili culturali, in linea con la posizione universalista, ma si collegherebbero alle differenze esistenti nei diversi contesti culturali. Esistono sicuramente fenomeni psicologici comuni a tutti gli uomini, ossia universali; tuttavia, la psicologia culturale non fa derivare i processi cognitivi da una sorta di «essenza» o «sostanza» comune, attribuendoli alla variabilità che caratterizza specifici ambienti culturali. Un insieme di persone è così in grado di accordare a un evento significati culturali simili, ed è in grado di attuare tali significati attraverso pratiche simili. Diventa allora scarsamente rilevante il confronto tra culture, in quanto non esisterebbero processi mentali separati e indipendenti dal contesto culturale (Cole, 1996). In breve, non esisterebbero processi mentali «neutrali»: al contrario, ogni evento psichico sarebbe mediato culturalmente (Mantovani, 1998).

Secondo la prospettiva culturale, dunque, i processi psichici non sono scindibili dal contesto culturale nel quale maturano e si manifestano, ma sono uniti, secondo l'espressione di Andrea Smorti (2003), da una logica di tipo *ricorsivo-circolare*: la cultura non soltanto penetra e permea ogni dominio dei differenti universi sociali, ma plasma anche le strutture psicologiche. L'inseparabilità tra processi psichici e dimensione culturale modifica anche l'orientamento cognitivo che, da rapporto di causa ed effetto, si trasforma in un complesso di variazioni reciproche (Smorti, 2003).

Mente e cultura sono due entità inseparabili e interdipendenti: l'una rinvia all'altra, attribuendosi reciprocamente significato. Non esiste comportamento umano che non sia culturale. Ipotizzare e ricercare processi psichici di base, ossia universali, divelti dagli specifici contesti socio-culturali, diviene un approccio infecondo. La conseguenza è che si rende impensabile qualunque operazione di confronto tra le diverse culture, se pure condotta con metodologie uniformi e adattate ai vari ambienti. La psicologia culturale è interessata non a evidenziare parametri di oggettività e di equivalenza, ma a rilevare piuttosto la concordanza tra la realtà culturale esaminata e la sua rappresentazione conoscitiva. Le attività quotidiane non sono così soltanto espressioni di una cultura locale, ma sono anche da questa cultura mediate e interpretate. Ogni atto riceve la sua spiegazione in quanto inserito in una rete di significati culturalmente elaborati. La cultura, quest'intreccio «sinaptico psico-ecologico», è un vero contesto di vita nel quale il soggetto è insieme utente e creatore di significati: «L'uomo è inteso come un essere riflessivo che formula scopi e piani, che anticipa le conseguenze delle proprie azioni, che è in grado di influenzare il proprio ambiente» (Smorti, 2003, p. 77).

Scopo della psicologia culturale diventa così lo studio delle reciproche connessioni esistenti tra il sistema di significati e le modalità dei processi psichici (Berry et al., 1992). La comprensione del dato culturale diviene importante alla luce soprattutto della comprensione del rapporto interdipendente tra cultura e mente. La psicologia culturale, in opposizione all'universalismo della psicologia transculturale, si pone nell'ambito del relativismo culturale e mette l'accento sui legami tra differenze psicologiche e differenze nei contesti socio-culturali. Il relativismo culturale valorizza dunque l'unicità di ogni cultura e la comprensione delle rispettive specificità: per tale motivo il relativismo culturale è definito anche *relativismo particolaristico* (Smorti, 2003). Alla rilevazione dei possibili tratti culturali presenti in tutti gli uomini, quindi universali, in quest'indirizzo si antepongono gli aspetti maggiormente dissimili in virtù dei differenti contesti culturali. Il relativismo culturale, tuttavia, se da un lato valorizza la specificità di ogni singola cultura e rende ragione delle logiche culturali che informano le comunità, dall'altro non è in grado di valutare l'influenza esercitata dalla natura sulla cultura e neppure è in grado di spiegare l'intelligibilità dei modelli culturali.

Scrive Anolli:

In questa prospettiva una data cultura diventa una realtà chiusa in se stessa, inaccessibile e incommensurabile con altre culture. Essa andrebbe considerata come una monade leibniziana cieca, senza né porte né finestre, arroccata nella sua unicità ma opaca e incommunicabile. (Anolli, 2004, p. 25)

La psicologia culturale è inoltre contraddistinta da un approccio allo studio del comportamento umano che Kenneth L. Pike (1967) definisce *emico*, in contrapposizione all'approccio *etico*, proprio della psicologia transculturale. Il termine «emico» fu coniato in analogia al termine «fonemica», utilizzato nelle scienze della linguistica, per indicare i caratteri specifici dei suoni di una determinata lingua. La «fonetica» indica, invece, lo studio delle caratteristiche generali dei suoni del linguaggio umano.

L'orientamento etico fa riferimento soprattutto ai tratti generali, o universali del comportamento: un atto è etico non in funzione della cultura di riferimento, ma soltanto se è universalmente presente in tutte le culture, ed è quindi comune al genere umano.

Si definisce invece «emico» un comportamento che può essere compreso all'interno della situazione culturale dalla quale è stato prodotto e nella quale si esprime.

Stili cognitivi

Dal punto di vista del relativismo culturale, non si parla d'intelligenza riferendola a un risultato o a una competenza specifica. L'intelligenza è intesa piuttosto come una modalità procedurale, che caratterizza i diversi modi di affrontare le situazioni e risolvere i problemi. Si parla pertanto di «stili cognitivi», secondo un approccio essenzialmente qualitativo.

Herman Witkin e collaboratori (1962) hanno condotto una serie di ricerche volte a correlare le capacità cognitive alle caratteristiche e necessità dell'ambiente, sia culturale, sia ecologico. Hanno identificato nello stile cognitivo una modalità che permea l'intera personalità dell'individuo, determinando una specificità del suo funzionamento in tutte le aree del comportamento, vale a dire nelle abilità percettive, mnemoniche, intellettive, sociali. In breve, lo stile cognitivo fa riferimento non ai contenuti del comportamento, ma ai modi mediante i quali il comportamento si esprime. Le caratteristiche ambientali e il complesso delle pratiche culturali, all'interno di un preciso contesto, favorirebbero lo sviluppo di stili cognitivi utili all'adattamento e alla sopravvivenza del gruppo. Innegabile è, da un lato, l'esistenza di un'eredità sul piano biologico, che genera a livello genetico importanti differenze tra individui; indiscutibile è, dall'altro lato, la constatazione che i tratti culturali di una società, veicolati dai genitori e dalle diverse pratiche di educazione, rivestono un ruolo centrale nei processi di formazione della personalità. Witkin e collaboratori hanno altresì messo in luce che uno stile cognitivo indipendente dal «campo», ossia dall'ambiente esterno, è proprio di persone cresciute in famiglie le cui pratiche di socializzazione comprendono la

promozione e l'incoraggiamento, da parte dei genitori, dell'autonomia nei figli. Al contrario, laddove la famiglia assecondi la dipendenza e il conformismo alle regole sociali, il risultato è un individuo subordinato e con scarso senso d'iniziativa. Gli uni tenderanno a trasformare l'ambiente, gli altri a subirlo.

John W. Berry (1996), nel tentativo di valutare questi due stili cognitivi alla luce di pratiche di socializzazione molto diverse tra loro, ha studiato due popolazioni: gli Eskimo del Canada e i Temne in Africa. I primi sono nomadi e con pratiche educative molto permissive. I secondi sono stanziali e con pratiche educative molto restrittive. Ha convalidato così la correlazione ipotizzata tra pratiche educative e stili cognitivi; in altre parole, gli Eskimo si rivelano indipendenti dal campo, i Temne, invece, estremamente dipendenti. Berry ha ampliato di conseguenza la primitiva connessione, che faceva derivare lo stile cognitivo dalle pratiche di socializzazione, e ha introdotto l'influenza dell'ecologia, proponendo un modello «eco-culturale».

Nell'ambito della psicologia culturale, come è già stato sottolineato, mente e cultura sono pensati interdipendenti, sia sotto l'aspetto funzionale, sia sotto l'aspetto costitutivo. Tale rapporto può tuttavia assumere due diverse configurazioni, ognuna delle quali propone una differente visione del rapporto mente-cultura.

La prima è identificabile con la scuola storico-culturale di Vygotskij e di Lurija. Qui l'elemento contestuale assume un ruolo centrale nello sviluppo delle strutture psichiche superiori: il contesto diviene una sorta di «campo» in cui mente e cultura interagiscono attraverso pratiche culturali che coinvolgono le abilità cognitive. La mente è concepita come l'insieme delle espressioni della cognizione, mentre la cultura è intesa non solo come credenze, conoscenze, valori condivisi, ma anche nei suoi aspetti relativi ai modi di fare le cose, alle usanze, alle pratiche di socializzazione, al lavoro; in breve, negli aspetti relativi all'attività. La cultura dunque concepita come *mezzo* organizza tutte le esperienze quotidiane degli individui (Cole, 1999).

La seconda configurazione, che segna il passaggio dalla cultura come *mezzo* alla cultura come *costrutto mentale*, conferisce centralità alla costituzione culturale della mente; vale a dire, mente e cultura si strutturano reciprocamente. La mente affonderebbe così le sue radici nei «processi condivisi e socialmente costruiti» (Smorti, 2003, p. 75). Tra i contributi che hanno sostanzialmente questa prospettiva sono da mettere in luce quelli offerti da Jerome S. Bruner.

Jerome Seymour Bruner (n. 1915)

Bruner (1983) compie un ideale viaggio verso la mente, fino a scoprirla, andando oltre gli stimoli sensoriali e i dati della pura informazione; tuttavia,

anche la mente compie, da un punto di vista scientifico, un viaggio da una realtà biologica a una realtà eminentemente psichica, dotata di attività garanti del suo rapporto con la realtà esterna. Per Bruner, mediante tale viaggio la mente approda a una realtà che a lei risulta più confacente: la realtà culturale. Cambiando la concezione della mente, muta anche la visione dell'uomo, che da passivo recettore di stimoli provenienti dall'ambiente, come sosteneva la psicologia ufficiale americana, si trasforma in un «attivo selettore e costruttore dell'esperienza» (Bruner, 1983, p. 91). Progressivamente, infatti, un'idea di mente si è insinuata sempre più tra le crepe di un oggettivismo congelato dall'ideologia scientifica del comportamentismo e l'interesse lentamente si è spostato dal comportamento manifesto al suo *significato*. Scrive Bruner: «La rivoluzione cognitiva prendeva in considerazione le attività simboliche che gli esseri umani utilizzano per costruire e attribuire un senso non solo al mondo, ma anche a se stessi» (Bruner, 1990, p. 20). Egli resterà pressoché fedele ai principi di questa «rivoluzione», anche se il filone principale del cognitivismo — stretto da un lato dal timore di perdere la propria identità, dall'altro, dal bisogno di procedere con metodi di ricerca «scientificamente accreditati» — al concetto di *significato* sostituisce quello di *informazione*.

Tuttavia, anche per Bruner, oggetto di studio sono i processi di acquisizione dei concetti, con riferimento soprattutto all'intelligenza. Per il cognitivismo in generale, computer e teoria computazionale sono divenuti il tropo per affrontare e comprendere i processi mentali, sacrificando stati intenzionali come desiderare, credere, immaginare; per Bruner, fondamentale dei processi cognitivi resta l'interpretazione che l'uomo offre del suo mondo, di sé e degli altri (Bruner, 1990). La *psicologia culturale* proposta da Bruner rivendica così la propria fedeltà al «principio» che originariamente aveva ispirato la rivoluzione cognitiva, vale a dire la «ricerca del significato». Il suo pensiero è debitore verso molti teorici, ma particolarmente verso lo strutturalista Piaget e verso il funzionalista Vygotskij. Piaget metteva l'accento sul funzionamento della mente nell'interazione con il mondo delle cose, perciò erano i bisogni, con riferimento alle strutture cognitive, a determinare le diverse forme del comportamento e della costruzione della conoscenza del proprio mondo. Ogni individuo, precisa Norman Goodman (1978), elabora e genera, frutto della propria mente, il mondo in cui vive; ora, a creare questo mondo sono soprattutto i sistemi simbolici di cui la mente si serve. Vygotskij, da parte sua, indicava la società umana come detentrica di strumenti psicologici — tra cui il linguaggio — per attivare la mente, legando lo sviluppo all'acquisizione e all'utilizzo degli strumenti della cultura. Piaget ha permesso, in un certo modo, a Bruner di considerare la mente e i suoi processi di conoscenza all'insegna della logica, in una prospettiva di esperienza attiva con il mondo; Vygotskij ha invece

fornito il contesto culturale di tale esperienza, identificato dal concetto di «zona di sviluppo prossimale». A tale riguardo scrive infatti Bruner:

Per Piaget lo sviluppo procede da sé, purché il bambino abbia un adeguato «alimento» di esperienza attiva con il mondo. Basta solo attendere. Gli stadi di sviluppo si susseguiranno nello stesso ordine, magari accelerati da una più ricca esperienza. Com'era possibile liquidare la zona di sviluppo prossimale di Vygotskij con tanta disinvoltura? (Bruner, 1983, p. 152)

Scopo della psicologia culturale è dunque considerare in quale modo gli individui, interagendo tra loro o, meglio, con i mondi costruiti dagli altri, riescono a creare se stessi e la propria visione del mondo, e soprattutto come riescono a comunicare e a condividere i significati. Ora, per Bruner, è attraverso la *narrazione* che si attua lo scambio di significati tra individui: attraverso il reciproco *raccontare e raccontarsi* si condividono le proprie visioni della realtà e si crea la cultura, un sistema alfabetico per leggere e interpretare insieme con altri il racconto della vita.

Il ruolo della cultura

L'approccio di Bruner allo sviluppo del bambino è interazionista: condizione essenziale dello sviluppo e dell'acquisizione del linguaggio è infatti l'interazione sociale fra il bambino e l'adulto. Lo sviluppo è concepito come un progressivo compimento delle potenziali capacità del bambino; esisterebbero pertanto precise capacità nel patrimonio genetico, che richiedono di essere esercitate attraverso la presa di possesso di strumenti forniti dalla cultura. Ne consegue una natura sostanzialmente sociale dello sviluppo infantile. Il bambino nasce e vive in una rete sociale ed è predisposto geneticamente a rispondere agli stimoli dell'ambiente: alla voce, al volto, al gesto della madre. Madre e bambino interagiscono reciprocamente, in uno scambio nel quale l'uno è stimolo per il comportamento dell'altro. La madre segue la direzione dello sguardo del bambino dai suoi primi giorni di vita, fino a individuare e a indicare gli oggetti su cui si concentra l'attenzione del piccolo. Orientare gli sguardi e nominare gli oggetti costituisce, per Bruner, una prima forma di «conversazione». La madre impara così sia ad anticipare i comportamenti del bambino, sia a guidare il suo sguardo. Verso gli 8 mesi di età, il bambino è già in grado di valutare lo sguardo della madre e di tener conto dei nomi degli oggetti. In altre parole, nel secondo semestre di vita il bambino è capace di esprimere le proprie intenzioni, attribuendo al suo comportamento un significato di comunicazione. A differenza di quanto sosteneva Vygotskij, l'indicare un oggetto con il dito non ha un semplice valore di estensione della mano, ma rappresenta un'importante fase

nel processo d'acquisizione dei segnali e dei significati degli oggetti. Queste prime interazioni sociali sono alla base del successivo sviluppo mentale. È in un contesto interattivo, in cui il bambino partecipa attivamente in un continuo scambio con un adulto in grado di assumere la funzione di struttura di sostegno (*scaffolding*), che si realizzano le prime conoscenze, mentre i comportamenti acquistano gradualmente significato; compito fondamentale dell'adulto è dialogare con il bambino, promuovendo la comunicazione, fino al raggiungimento di scopi condivisi.

I processi cognitivi, quindi lo sviluppo psichico del bambino, si realizzano all'interno di un'interazione regolare e ripetitiva tra adulto e bambino. Con l'acquisizione del linguaggio verbale il bambino entra non solo nel mondo dei segnali e dei significati, ma anche nella comunicazione finalizzata al raggiungimento delle proprie mete, e ugualmente nella dimensione dei comportamenti dotati d'intenzionalità, e di eventi da interpretare.

La madre, oltre a interagire con il bambino attivando le sue potenzialità, lo inserisce anche in una situazione culturale, in una dimensione di simboli, che condiziona il suo incontro con il mondo e ne determina la visione. Il linguaggio diviene pertanto il sistema simbolico più importante per conoscere il mondo. Alla visione del bambino piagetiano, che «agisce sull'oggetto», e del bambino vygotkiano, che «interagisce con l'adulto esperto», si sostituisce, in Bruner, la concezione di un bambino che «interagisce con la madre», considerata promotrice delle sue capacità psichiche e fautrice del suo inserimento nella dimensione della propria cultura, fino a renderlo, attraverso l'acquisizione del linguaggio, soggetto della realtà sociale. Il linguaggio, dunque, non è soltanto un mezzo di comunicazione, ma anche uno strumento per rappresentarci il mondo. La cultura costituisce l'elemento fondamentale nella formazione della mente, ed è proprio sul concetto di cultura che si fonda l'ultima teorizzazione di Bruner: senza il suo apporto, gli uomini sarebbero «incompleti o incompiuti» (Bruner e Haste, 1987). La cultura offre un apporto decisivo nella formazione della mente; infatti, elemento costitutivo della mente è l'interiorizzazione del sistema culturale. La cultura è lo specchio nel quale gli individui si riflettono e si ritrovano; è una collezione di significati strutturati, ovvero un aggregato di credenze e concezioni trasmesse da generazione a generazione sotto forma di simboli. L'uomo non trasmette solo conoscenze, ma insieme con le conoscenze veicola anche il senso che esse hanno per affrontare la vita.

Si tratta di una concezione semiotica di cultura: l'uomo è un animale so-speso fra ragnatele di significati che egli stesso ha tessuto e la cultura consiste in queste stesse ragnatele, la cui analisi costituisce una scienza interpretativa in cerca di significati. (Geertz, 1973, p. 45)

Strumento fondamentale per l'interpretazione del mondo e per la negoziazione di significati è il linguaggio (Bruner, 1986).

Le forme della conoscenza

Lo sviluppo cognitivo è stato affrontato da Bruner primariamente nei termini dell'elaborazione dell'informazione, che poneva l'accento sui cambiamenti relativi alla rappresentazione del mondo. L'intero sviluppo intellettuale è, dunque, contrassegnato dal cambiamento del codice rappresentazionale o, meglio, dal susseguirsi delle forme di rappresentazione che i soggetti, in età evolutiva, gradualmente manifestano. Ora, per Bruner, gli esseri umani imparano a rappresentarsi il mondo attraverso tre codici rappresentazionali: il primo, chiamato «esecutivo», è mediato dall'azione; il secondo, detto «iconico», è mediato dall'immagine; il terzo, nominato «simbolico», è mediato dal linguaggio. Concorrono nella formazione di queste rappresentazioni, o costruzioni della realtà, sia il patrimonio genetico «evolutive» ereditato, sia la cultura in cui i soggetti operano.

Bruner individua così tre modalità di rappresentazione della conoscenza del mondo.

La prima modalità è definita *rappresentazione attiva*, in quanto è caratterizzata dall'azione, dal bisogno di sapere cosa fare. Il codice *esecutivo* corrisponde allo schema sensomotorio della teoria di Piaget e comprende, quindi, i primi due anni di vita. La conoscenza è assimilata attraverso l'azione: non l'immagine di un giocattolo è memorizzata dal bambino, ma le azioni esercitate su di esso, perciò una palla è l'oggetto che si può far rotolare o che si può lanciare.

La seconda modalità, la *rappresentazione iconica*, si sviluppa dal secondo anno di vita, quando le azioni sensomotorie diventano rappresentazionali; la conoscenza del mondo è conservata in forma di *immagine*. Si ha una conoscenza della realtà più obiettiva: gli oggetti infatti non sono più definiti attraverso le modalità con cui il bambino si relaziona, ma dalle loro caratteristiche e qualità.

La terza modalità, infine, la *rappresentazione simbolica*, s'instaura a partire dai 6-7 anni. Il codice *simbolico*, pur comprendendo l'uso di diversi sistemi simbolici quali numeri o note musicali, è mediato in particolare dal linguaggio, che rende definitivamente indipendente il bambino dal dato concreto.

Impariamo dunque a conoscere una certa cosa attraverso uno schema operativo, attraverso la rappresentazione della sua raffigurazione, attraverso infine la sua rassomiglianza con un'altra. In linea con Vygotskij, Bruner rileva la funzione di mediazione del linguaggio fra natura e cultura: «Il sistema "naturale" più specializzato di attività simbolica è naturalmente il linguaggio» (Bruner et al., 1966, p. 47).

A queste tre modalità di esperire il mondo Bruner associa rispettivamente tre forme di apprendimento. Il primo tipo di apprendimento deriva dall'azione, dal contatto e dalla manipolazione dell'ambiente. Il secondo tipo di apprendimento si connette con l'imitazione dell'azione, e quindi con l'attività immaginativa. Il terzo tipo di apprendimento dipende soprattutto dalle capacità linguistiche.

La competenza linguistica, che segna il terzo tipo dei sistemi di rappresentazione delle conoscenze, assume un ruolo decisivo per lo sviluppo del pensiero e dona alla nostra mente una forma «pubblica e sociale» (Bruner, 1990, p. 46). Processi mentali e contesti culturali si coordinano fino a dar corpo alla proposta di Bruner di una psicologia culturale. Diventa prioritario in Bruner, in modo esplicito, il bisogno di comprendere come avvenga non la costruzione della conoscenza del mondo, ma l'elaborazione dei significati che al mondo sono attribuiti e, in definitiva, del senso di cosa voglia dire per l'essere umano trovarsi nel mondo. Una tale costruzione può avvenire solo in un contesto di relazioni e di negoziazione sociale.

I sistemi culturali diventano così per Bruner oggetto di interesse e di indagine psicologica, poiché, attraverso i modelli interpretativi che componiamo, noi realizziamo il disegno della nostra esistenza. La psicologia culturale rivolge il suo interesse all'analisi degli eventi dai quali gli individui derivano il senso del mondo e della propria vita. Bruner si radica così nell'*humus* della prospettiva storico-sociale di Vygotskij; nella cultura, infatti, sono identificati gli strumenti predisposti per l'interpretazione e la conoscenza della realtà. Tuttavia, a una visione dell'uomo asservito alle vicissitudini storiche della società, Bruner ne propone uno che nella storia del proprio contesto sociale inserisce, attraverso la storia personale, il suo particolare significato. Nella prospettiva di Bruner, il *significato* resta l'oggetto d'indagine della psicologia e tale assunto lo emancipa definitivamente dall'esplorazione del comportamento osservabile; l'*informazione* e la sua «compitazione» perdono il loro ruolo centrale e l'uomo acquista un significato che va oltre un elaboratore dell'informazione.

L'uomo per Bruner è definito dal proprio universo simbolico e culturale, il quale è a sua volta definito dai continui scambi comunicativi tra gli individui. La ricerca del significato, e quindi l'analisi del modo in cui gli individui interpretano se stessi e il loro mondo, costituisce così il fondamento per una *psicologia culturale*. Il Sé e la realtà da noi identificata come mondo sono il frutto di una mente che trascrive e decodifica simboli, che agisce e interagisce con altri: è soprattutto l'uomo a costruire il suo mondo attraverso i sistemi simbolici, primo fra tutti il linguaggio, la cui competenza si esprime nello scambio o *negoziiazione di significati* (Bruner, 1990). La psicologia culturale si propone in definitiva di studiare ed esplorare come gli individui, in relazione ad altri mondi personali,

costruiscano il proprio mondo e, attraverso scambi di significati, diano significato alla propria esperienza. Ora, la *narrazione* è il mezzo mediante cui avvengono gli scambi. La cultura è il prodotto di una serie di racconti, comunicazioni e condivisioni e, a sua volta, influenza i modi e le condizioni che rendono possibile il reciproco riconoscimento dei membri di una società, partecipanti a uno stesso sistema simbolico.

Sono la partecipazione dell'uomo alla cultura e la realizzazione delle potenzialità della sua mente attraverso la cultura che rendono possibile la costruzione di una psicologia su base puramente umana. (Bruner, 1990, p. 28)

La cultura ha dunque una straordinaria valenza formativa, in quanto è un sistema di segni socialmente costruiti nel momento della loro interpretazione. Ne consegue che l'obiettivo della psicologia si sposta necessariamente sui processi di ricerca del significato, che mettono in comunicazione uomo e cultura.

Bruner equipara l'essere umano che fa ingresso nel mondo a un attore che entra in scena a rappresentazione già iniziata.

Il nostro affacciarsi alla vita di uomini è un po' come l'entrata in scena di un attore quando la rappresentazione è già cominciata, una commedia la cui trama, in una certa misura passibile di cambiamenti, decide quali sono le parti che possiamo interpretare, e quale sarà l'epilogo a cui possiamo giungere. Quelli che già si trovano sulla scena sono a conoscenza dell'argomento della commedia in modo abbastanza approfondito da poter effettuare una negoziazione col nuovo venuto. (Bruner, 1990, p. 47)

Il discorso narrativo si struttura sulla base delle negoziazioni effettuate. Vi è dunque un'interazione tra i soggetti, in cui incessante diventa la negoziazione di conoscenze, credenze, valori, modi di agire, pratiche ordinarie, che trasformano e ricostruiscono la cultura di riferimento, e tale interazione si esprime, appunto, prioritariamente attraverso l'atto di raccontare. Il discorso narrativo assume un ruolo privilegiato nella costruzione del senso sociale della nostra esistenza e, al tempo stesso, esprime una forma di conoscenza che progredisce in un repertorio di eventualità, condizioni e opportunità in una realtà concepita come coniugata tra il congiuntivo e il condizionale, vale a dire in un mutevole quadro di possibilità e di eventualità, in cui i significati si definiscono in forme sempre diverse nell'interazione del soggetto con il suo ambiente (Bruner, 1986).

Bruner ha, in certo modo, riportato la psicologia dal laboratorio nel suo ambiente naturale, correlando le condotte umane e il loro significato al contesto culturale; contesto che offre diversi repertori, che modulano forme specifiche di narrazione e quindi di ricerca di significato. Bruner ha restituito al linguaggio il ruolo fondamentale nel processo di significazione della realtà, ha mostrato il

valore culturale della costruzione dei significati, ha descritto l'influenza reciproca e profonda tra mente e cultura, ricevendo l'una forma dall'altra. La mente, infatti, si configura mediante l'interiorizzazione dei significati culturali condivisi e la cultura si rimodella in base alle nuove costruzioni della realtà.

I due tipi di pensiero

Nel libro *La mente a più dimensioni* (1986), Bruner identifica due forme di pensare la realtà e di conoscerla: esisterebbero pertanto due tipi di funzionamento cognitivo, irriducibili l'uno all'altro, «ognuno dei quali fornisce un proprio metodo particolare di ordinamento dell'esperienza e di costruzione della realtà» (Bruner, 1986, p. 15). Il primo tipo, definito *pensiero paradigmatico o logico-scientifico*, è utilizzato dalla scienza. Si avvale di concetti e di categorie, finalizzati alla costruzione di un sistema teorico con criteri matematici. Questo pensiero, proprio del ragionamento scientifico, è interessato alle cause degli eventi, alla loro individuazione e verifica sul piano empirico. Al contrario, il *pensiero sintagmatico o narrativo* si occupa non di verità dimostrabili ma delle intenzioni dell'uomo, della sua soggettività e delle sue esperienze sul piano soprattutto emotivo-affettivo. Bruner, attribuendo valore cognitivo a entrambi i pensieri, tenta di recuperare quest'ultima dimensione dell'uomo volutamente ignorata in quanto priva di strumenti conoscitivi adeguati. La sua ipotesi, infatti, è che attraverso lo studio del pensiero narrativo si possa accedere alla comprensione dei processi cognitivi messi in atto per attribuire un significato alla realtà. «Per comprendere l'uomo si deve comprendere il modo in cui le sue esperienze e le sue azioni vengono plasmate dai suoi *stati intenzionali*» (Bruner, 1990, p. 46), «stati» generati dai sistemi simbolici della cultura. Ora, il pensiero narrativo ha come oggetto d'indagine le «vicissitudini delle *intenzioni* umane» (Bruner, 1986, p. 23).

D'altronde, la ricerca sembra aver evidenziato l'esistenza di questi due tipi di pensiero, che costituiscono altresì due modi di interpretare la realtà, fin dal secondo anno di vita del bambino. Howard Gardner (1982) ha identificato due tipologie di bambini: gli «organizzatori» e i «narratori». I primi sarebbero maggiormente interessati all'esplorazione del mondo esterno e dei suoi oggetti; i secondi sarebbero maggiormente attratti dalle persone e dai loro sentimenti, utilizzando gli oggetti non come fonte di «conoscenza», ma come risorse per scambi interpersonali. Inoltre, i bambini che impiegano il pensiero narrativo sembrano esprimere strategie cognitive più flessibili sia nel considerare il punto di vista degli altri, sia nella capacità di relazionarsi con il gruppo dei pari (Smorti, 1993; 1994). Smorti ricollega questi due diversi tipi di pensiero ai due processi, *primario e secondario*, messi in luce da Freud (1937), e alla distinzione operata

da Piaget (1945) tra *pensiero prelogico*, che s'identifica con un pensiero rigido ed egocentrico, e *pensiero logico*, caratterizzato dalla reversibilità e quindi dalle operazioni logiche.

La narrazione diventa dunque secondo Bruner un processo dell'intelletto che, in quanto tale, ricerca e costruisce significati, tessendo e intrecciando eventi possibili. Il discorso narrativo, diversamente dal pensiero paradigmatico, non fornisce certezze e verità scientifiche sul mondo; tuttavia, rende comprensibile gli eventi e le esperienze mediante l'interpretazione, che continuamente ripropone una negoziazione sui significati. Analizzando le forme della narrazione, secondo Bruner, si entra nel vivo del processo di conoscenza umana: nella forma narrativa del racconto, l'uomo organizza la sua esperienza e attribuisce un valore alle vicende vissute. In breve, la narrazione consente di aver accesso al proprio mondo simbolico-culturale e ai suoi significati. Questi due tipi di pensiero, tuttavia, sono complementari e la loro distinzione è più apparente che reale.

Il pensiero narrativo

Il pensiero narrativo diventa il fulcro intorno al quale si snoda l'intera riflessione di Bruner, poiché le persone ricostruiscono le loro esperienze, vicende e avvenimenti sotto forma di racconti fatti di storie, di giustificazioni, di miti, di ragionamenti. Il racconto non si attiene ai principi della logica o della scienza; nondimeno, presenta alcune proprietà che rendono accettabile la versione della realtà proposta. Tra le caratteristiche del pensiero narrativo Bruner annovera le seguenti.

1. *La sequenzialità della narrazione*: gli eventi sono ordinati nel tempo, in un tempo umano formato di episodi densi di significato, sia per i personaggi del racconto, sia per il narratore.
2. *Il carattere concreto della narrazione*: i protagonisti sono personaggi veri, che vivono situazioni reali.
3. *L'intenzionalità*: la narrazione è sempre ispirata da intenzioni, obiettivi, ideali. Uno stato intenzionale informa sempre lo svolgersi della narrazione.
4. *La coerenza interna*: la narrazione si snoda tra fatti logicamente collegati: tale proprietà decide della verosimiglianza del racconto.
5. *La normatività*: questo carattere fa riferimento all'equilibrio esistente tra i cinque elementi costitutivi del racconto, che sono *attore, azione, scopo, scena e strumento*. In breve, l'attore deve necessariamente compiere un'azione per raggiungere uno scopo, entrando in scena e utilizzando degli strumenti. L'equilibrio viene meno, quando uno di questi elementi mostra delle carenze.

6. *L'infrazione della norma*: a rendere il racconto meritevole di essere raccontato è la violazione della regolarità. I racconti si snodano sempre intorno a eventi in cui un episodio rovinoso ne ha interrotto la continuità, creando una situazione di imprevedibilità.
7. *L'interdipendenza delle parti del racconto*: il racconto presenta un proprio disegno, un ordito e una trama; in altre parole, personaggi ed eventi devono comporre una sinfonia in cui le diverse parti sono interdipendenti, in un'unica tessitura.
8. *L'appartenenza a un genere narrativo specifico*: il racconto può ispirarsi e richiamare i toni della tragedia, o della commedia, o della satira, o della lirica, o della farsa, ecc. Una tale appartenenza non è solo un modo di costruire le situazioni umane, ma «ci fornisce anche una guida per l'uso della mente — e ciò in quanto l'uso della mente è guidato dall'uso di un linguaggio che lo rende possibile» (Bruner, 1991a, p. 31).
9. *La sensibilità al contesto*: è la proprietà della narrazione di ridurre nei termini del comune patrimonio di conoscenze gli intenti del narratore.
10. *L'accumulazione narrativa*: questo carattere riflette infine la propensione a mettere insieme i racconti, collegandoli, fino a formare un vero *corpus* di racconti.

Bruner identifica inoltre all'interno del racconto due forme di scenari: lo scenario riguardante l'*azione*, costituito dagli elementi «dinamici» del racconto, e lo scenario riguardante la *coscienza*, ossia i sentimenti che i personaggi provano. Importante è anche il coinvolgimento di chi ascolta o legge il racconto, coinvolgimento favorito dalla presenza nel discorso narrativo di tre caratteristiche. La narrazione deve contenere delle *congetture*, vale a dire suggerimenti impliciti capaci di promuovere l'interpretazione e la ricerca di significati. La realtà rappresentata deve essere *soggettivizzata*, nel senso che il lettore deve essere in grado di condividere le situazioni dei personaggi. La terza caratteristica è la presenza nel racconto narrativo di una *molteplicità di prospettive*, al fine di leggere la realtà secondo differenti modi di vedere.

In ogni modo, il pensiero sintagmatico-narrativo richiede lo sviluppo nel bambino della competenza narrativa. Il modo in cui il bambino si rappresenta gli eventi e perviene a un significato è influenzato significativamente dal contesto delle relazioni culturalmente ispirate e modellate. Bruner identifica tre modalità rappresentazionali, o forme in cui è costruita la conoscenza: modalità *intersoggettiva*, di azione e *normativa*.

La modalità conoscitiva di tipo intersoggettivo consiste in una primitiva e precoce forma di «comprensione» della mente altrui: il bambino sembra essere in grado di captare le intenzioni e i desideri delle persone, della madre in partico-

lare. Per Bruner la comune orientazione visiva tra madre e bambino è attiva fin dai primi giorni di vita e più che una semplice condivisione dell'attenzione su un *focus* è l'espressione di un vero incontro di menti, supportato dalla condivisione di un contesto e di presupposizioni.

Precocemente compare anche la modalità conoscitiva di azione che costituisce la comunicazione prelinguistica e riguarda la rappresentazione di significati riferiti all'azione.

La modalità normativa riguarda invece la sfera dei doveri e tutto quello che si riferisce alle norme e alle regole che governano il comportamento in particolari situazioni.

Queste tre modalità rappresentazionali s'intrecciano nel racconto, in cui un soggetto compie delle azioni nel rispetto o meno di certe regole. Attraverso lo strumento narrativo, appreso con il linguaggio e i racconti dei genitori, il bambino sviluppa la relativa competenza che si perfeziona non solo nell'espressione di una *sequenzialità* degli eventi, ma anche nell'adozione di un linguaggio adatto, sia per gli eventi ordinari o *canonici* sia per quelli straordinari, e infine nel saper utilizzare i livelli della narrazione con riferimento alle azioni e alle norme che regolano le condotte.

La narrazione è dunque un modo di pensare e di creare il Sé e il proprio mondo; non svalutando il pensiero logico-scientifico, anzi nel tentativo di corroborarlo, Bruner evidenzia il ruolo che il pensiero narrativo potrebbe svolgere nell'azione educativa, soprattutto nell'aiutare il bambino a identificarsi nel contesto sempre più ampio della realtà. Finalità di un sistema educativo è infatti per Bruner offrire gli strumenti e le possibilità, a quanti sono in fase evolutiva, di trovare la propria identità all'interno delle rispettive culture: «Se questa identità manca, l'individuo incespica nell'inseguimento di un significato. Solo la narrazione consente di costruirsi una identità e di trovare un posto nella propria cultura. Le scuole devono coltivare la capacità narrativa, svilupparla, smettere di darla per scontata» (Bruner, 1996, p. 55).

La costruzione del Sé

Con la comparsa del linguaggio il bambino anticipa le azioni future, ma soprattutto ricorda quelle passate, attribuendo a ogni evento un significato condivisibile sul piano culturale. In altre parole, nel riferire le proprie esperienze dota le sue condotte di significato e ritrae se stesso con riferimento a una particolare circostanza. Nel resoconto autobiografico si coglie così l'intima connessione esistente tra il Sé e la narrazione, o tra il Sé e il pensiero narrativo. Nel raccontarsi l'individuo attribuisce significato alla sua storia e valore

alla propria persona, in una realtà sociale costituita di simboli comuni a tutti i membri. Parallelamente all'interpretazione e costruzione di un mondo simbolico-culturale intorno a noi, si verifica una continua costruzione della nostra identità. L'interiorità di cui parla Bruner (1983) è soprattutto sociale, quindi il Sé, o mondo interiore, si forma nella misura in cui acquista forma o senso il mondo esteriore; l'identità è dunque il risultato della combinazione del patrimonio genetico e del sistema simbolico-culturale. Il Sé acquista in Bruner soprattutto una dimensione sociale, in quanto espressione di una particolare cultura. La costruzione del Sé non è mai un fatto privato: avviene in scambi interattivi tra le interpretazioni che l'individuo dà di se stesso e le risonanze suscitate negli altri. La formazione del Sé è resa possibile da processi psicologici con fondamenti biologici; tuttavia, sono gli aspetti culturali a modellarlo, caratterizzando la sua espressione in base ai diversi ambienti. Ora, l'elaborazione del Sé richiede il verificarsi di alcune possibilità:

1. la regolazione dell'azione da parte del soggetto, confrontando il risultato che voleva ottenere con il risultato realmente ottenuto; in altre parole, la conoscenza dei processi di pensiero;
2. il reciproco riconoscimento, nella stessa cultura, attraverso la produzione di segnali;
3. il conseguimento di continuità nel variare delle circostanze, ossia l'inserimento dell'individuo nel mondo simbolico della propria cultura.

La costruzione del Sé rinvia anche alla presenza di *indicatori* che ne rivelino le caratteristiche. In un racconto autobiografico esistono indicatori fissi rappresentati da date, luoghi, nomi propri, cronologia di eventi, e indicatori che fanno riferimento invece alla narrazione in sé, o all'aspetto interpretativo. Più precisamente gli indicatori sono distinti in:

1. *indicatori di azione*, che si riferiscono ad atti di volontà;
2. *indicatori di promessa*, che si riferiscono a impegni, obblighi, doveri da assolvere;
3. *indicatori di risorse*, che si riferiscono al possesso sia di doti personali sia di mezzi materiali per far fronte alle promesse fatte;
4. *indicatori di riferimento sociale*, che riguardano le conoscenze delle risorse sociali di cui si può disporre per far fronte ai propri doveri;
5. *indicatori di valutazione*, che riguardano le capacità di giudicare i risultati conseguiti;
6. *indicatori di qualità*, che considerano gli stati d'animo;
7. *indicatori di riflessione*, relativi all'attività riflessiva con riferimento alla valutazione del Sé;

8. *indicatori di coerenza*, che concernono il rispetto delle regole e delle norme della cultura cui si appartiene;
9. *indicatori di posizione*, che informano sulla localizzazione di un individuo circa il luogo, il tempo, l'ordine sociale.

La presenza di questi indicatori, in qualunque racconto autobiografico, rivela un sistema del Sé sufficientemente formato e in grado di svolgere le sue più importanti funzioni, in particolare la funzione riguardante la *comunicazione interpersonale* e la funzione riguardante l'*individuazione* (Bruner, 1991b). In breve, il Sé distingue gli individui e, parallelamente, mette in relazione le persone, socialmente caratterizzate.

La psicologia dell'attività

Lev S. Vygotskij è lo psicologo russo più conosciuto e ha avuto la parte centrale nella fondazione della *psicologia storico-culturale*; tuttavia, non operò da solo, ma fu affiancato da altri studiosi, tra cui i più significativi sono Alexander R. Lurija e Alexei N. Leont'ev. Con la morte di Vygotskij i suoi collaboratori e allievi, pur condividendo le premesse teoriche, seguirono strade differenti.

Lo stesso concetto di attività, pur presente nella teoria storico-culturale, è andato incontro a elaborazioni diverse, essendone accentuato o l'aspetto semiotico o quello pertinente all'attività in quanto tale. In linea con la concezione storico-materialistica della natura dell'uomo e con il programma socialista di trasformazione della realtà sociale e naturale, i teorici della psicologia dell'attività attribuiscono alla categoria dell'attività dell'uomo un significato sociale e pratico. Si tratta di quella attività che trasforma il mondo e di conseguenza lo stesso uomo, mediante nuove formazioni psichiche; un'attività, dunque, definita sia storicamente sia culturalmente (Davydov, 1998).

Karl Marx concepisce l'uomo essenzialmente come ente sociale, formatosi attraverso i rapporti di produzione; il suo sviluppo e quindi il suo progresso morale e spirituale dipendono dalle forme che storicamente tali rapporti assumono. Si stabilisce così una stretta connessione tra psicologia dello sviluppo, psicologia sociale e ambiente sociale.

In breve, processi motori, sensoriali, di calcolo e di ragionamento concorrono insieme nella formazione del pensiero; acquistano pertanto particolare importanza gli strumenti di lavoro, veri meccanismi di mediazione, in quanto influenzano e dirigono l'*azione* dell'uomo nel controllo dell'ambiente e nella produzione di risorse. All'interno di questa cornice teorica delineata da Vygotskij, Leont'ev propone la *teoria psicologica dell'attività*. Oggi, tra i suoi più qualificati propugnatori si

annoverano Engeström (1990), Hutchins (1995), Rogoff (1995), Wertsch (1991) e in Italia M. Serena Veggetti (2006).

Alexei Nicolaevič Leont'ev (1904-1979)

«Che cosa è la vita umana?» chiede Leont'ev; e la risposta offerta è: «È un insieme, più precisamente un sistema, di attività alternantisi l'una con l'altra» (Leont'ev, 1975, p. 67). Vygotskij aveva già messo in luce il ruolo dell'attività, nella quale si fondono bambino, adulto e contesto sociale, ma aveva dichiarato: «Il tragitto dall'oggetto al bambino e dal bambino all'oggetto passa attraverso un'altra persona» (Vygotskij et al., 1978, p. 51).

Nella teoria dell'attività è propriamente l'attività, appunto, a costituire il contesto nel quale avviene il passaggio dell'oggetto nella sua forma soggettiva, vale a dire nell'immagine. Più precisamente, nell'attività si attuano due trasformazioni: quella dell'oggetto nella sua rappresentazione mentale, divenendo l'attività condizione di sviluppo dei fenomeni psichici, e quella dell'attività nei suoi prodotti, o risultati oggettivi. Se dunque tutti i processi psicologici si fondano sull'attività, per comprendere la mente è necessario assumere l'attività come unità di analisi.

Leont'ev accoglie nella sua psicologia la lezione sovietica del marxismo, in cui l'agire storico-sociale dell'uomo diviene sempre più marginale. Al rapporto soggetto e oggetto, uomo e natura, si sostituisce un puro materialismo, una filosofia dell'oggetto, che considera le leggi di ogni forma di conoscenza umana come un rispecchiamento di processi obiettivi, che l'uomo si limita, appunto, a rispecchiare nella teoria e a mettere in pratica (Stalin, 1952).

L'immagine dell'oggetto diviene così il risultato di un *rapporto* concreto che s'instaura tra soggetto e oggetto, un rapporto mediato dall'attività del soggetto. Anche il pensiero, in quanto non esiste senza un riferimento alla società e alle sue conoscenze, è un derivato dell'attività concreta dell'uomo. È la risposta che gli psicologi sovietici forniscono, in vista del superamento delle opposte posizioni tra comportamentisti e mentalisti.

Centrale nella psicologia dell'attività è il *rispecchiamento psichico*, concetto filosofico che ha reso possibile costruire una psicologia sul fondamento teorico marxista-leninista. La concezione del rispecchiamento psichico, infatti, descrive, attraverso la formazione delle immagini soggettive degli oggetti, il processo che crea l'attività psichica. La psiche è così accostata «a un'immagine soggettiva della realtà oggettiva» (Leont'ev, 1975, p. 33). Il rispecchiamento è soggetto a cambiamenti nel tempo, in quanto si sviluppa; inoltre, esistono differenti livelli di rispecchiamento, qualitativamente diversi tra loro. Compito della psicologia diviene

pertanto indagare le proprietà dei differenti livelli del rispecchiamento e analizzare i passaggi che si attuano dai livelli più semplici a quelli più complessi.

«È noto che Lenin considerava il rispecchiamento come una proprietà implicita già nel "fondamento della stessa struttura della materia", che a un determinato grado di sviluppo, e proprio nel grado della materia vivente altamente organizzata, assume la forma della sensazione, della percezione e, nell'uomo, anche la forma del pensiero teorico, del concetto» (Leont'ev, 1975, p. 34). Il rispecchiamento elimina la priorità della psiche rispetto all'oggetto e consente di considerare gli eventi mentali all'interno del sistema di interazioni con l'oggetto. Il mondo esterno è primario; i fenomeni psichici, in quanto derivati, sono secondari. La psiche può dunque essere studiata con rigore scientifico e in modo concreto: la psicologia diviene la scienza che, muovendosi dal mondo degli oggetti, studia l'origine e lo sviluppo del rispecchiamento del mondo esterno.

Il movimento che caratterizza il rispecchiamento psichico va dall'oggettivo al soggettivo, creando nell'uomo le immagini soggettive del mondo esterno, sia sensoriali, sia di pensiero. In breve, l'immagine psichica è il prodotto dell'attività del soggetto nella realtà degli oggetti o, altrimenti detto, «l'oggetto si soggettivizza nell'attività» e, nel divenire soggettivo, si trasforma in immagine, prodotto soggettivo. Un'immagine generalizzata e registrata dalla memoria è, infatti, una rappresentazione; segue che tutti i prodotti soggettivi, quelli della cognizione, dell'emotività, dei bisogni, sono oggettuali, in quanto conservano il loro contenuto oggettuale. «Il fatto psicologico fondamentale consiste in ciò, che nell'immagine non ci sono dati i nostri stati soggettivi, ma proprio gli oggetti» (Leont'ev, 1975, p. 45).

La struttura di ogni attività è circolare: dall'afferenza iniziale, o struttura che promuove i segnali, ai processi effettori, che rispondono, instaurando un contatto con l'ambiente oggettuale, fino alla correzione e all'arricchimento dei segnali afferenti iniziali, mediante i legami retroattivi. Ora, l'*effettore* che dirige l'attività è lo stesso oggetto e soltanto secondariamente è l'immagine psichica dell'oggetto, prodotto dell'attività.

Oltre che alla sfera dei processi cognitivi, la natura oggettiva della psiche si estende anche alla sfera delle emozioni e dei bisogni. Il bisogno non solo dirige l'attività del soggetto nell'ambiente, ma è condizione necessaria dell'attività. Nell'incontro del bisogno con l'oggetto si oggettualizza il bisogno; i bisogni evolvono insieme con il loro contenuto oggettivo. Gli oggetti dei bisogni, prodotti delle società, ne creano di nuovi. Questi assumono così una forza motivante, guidando l'attività del soggetto. In sintesi, «l'oggettualità dell'attività genera non soltanto il carattere oggettuale delle immagini, ma anche l'oggettualità dei bisogni, delle emozioni e dei sensi» (Leont'ev, 1975, p. 74).

Soggetto e oggetto s'incontrano dunque nell'attività umana, che diviene di competenza della ricerca psicologica. Accanto all'attività interiore, vale a dire del pensiero, della memoria, dell'immaginazione, si pone con diritto, fra i compiti della psicologia, l'attività esterna, pratica, sensibile, in quanto è la prima e più importante forma dell'attività umana e, in quanto geneticamente collegate, le due attività hanno la medesima struttura. Le stesse attività psichiche interne sono una derivazione dell'attività pratica, conseguente alla formazione della società. La coscienza stessa, infine, è il risultato di una modificazione della forma del rispecchiamento psichico della realtà: in altre parole, la coscienza nasce dalla riflessione che il soggetto fa di sé, della sua attività, della sua realtà. Sottofondo della coscienza è dunque il linguaggio.

La psicologia precedente considerava la coscienza come il piano metapsicologico del movimento dei processi psichici. Ma la coscienza non è data dal principio e non è generata dalla natura: la coscienza è generata dalla società, si produce. Per questo la coscienza non è il postulato o la condizione della psicologia, ma un suo problema: l'oggetto delle indagini psicologico-scientifiche concrete. (Leont'ev, 1975, p. 83)

Connesso con il concetto di attività è quello di «motivo»: ogni attività è mossa da un motivo, talora nascosto, ma pur esistente. Costituenti dell'attività sono le azioni che si compiono; l'azione è subordinata al conseguimento di uno scopo consapevole. In breve, l'azione è correlata con il concetto di scopo, l'attività è correlata con il concetto di motivo. L'attività, tuttavia, non è un processo additivo, ma esiste solo in quanto azione, come l'attività lavorativa esiste come singole azioni di lavoro. Senza azioni l'attività scompare. Un qualunque agire in relazione con il motivo si caratterizza come un'attività dell'uomo; in relazione con uno scopo, ha il carattere di azione. Attività diverse possono dare origine a una stessa azione: un'azione, pertanto, può avere più motivi. D'altronde, un solo motivo può realizzarsi in scopi diversi e promuovere azioni diverse. I modi mediante i quali si realizza l'azione sono definiti *operazioni*. Le azioni sono dunque relative agli scopi; le operazioni si riferiscono, invece, alle condizioni. L'operazione è, piuttosto, la sequenza tecnica delle azioni. Così, volendo analizzare un aspetto dell'attività umana, s'individuano dapprima specifiche attività, in base al motivo che le informa. In seguito s'identificano azioni, correlate a scopi coscienti; infine, si distinguono le operazioni subordinate alle condizioni utili per conseguire lo scopo. Queste unità costituiscono la macrostruttura dell'attività umana. L'attività non è scindibile in elementi, ma è caratterizzata da rapporti interni, quali quelli tra strumento e scopo, o tra operazione e azione: studiare l'attività comporta l'analisi dei rapporti interni.

L'intera attività del soggetto si realizza mediante il rispecchiamento della realtà e tale processo presenta livelli diversi; il primo è quello della *coscienza*.

La coscienza non è il risultato di un rapporto immediato con la vita, in quanto essa, «rispecchiamento soggettivo della realtà oggettiva» (Leont'ev, 1975, p. 113), nasce nel momento in cui hanno inizio i rapporti sociali. Inizialmente la coscienza è la forma dell'immagine psichica che rende il soggetto consapevole del mondo esterno, mentre l'attività è essenzialmente esterna, pratica. In un secondo momento, il soggetto diviene cosciente anche dell'attività: dapprima delle azioni degli altri, poi delle proprie azioni con riferimento agli altri. «Proprio in questa sua pienezza la coscienza comincia a sembrare emancipata dall'attività esterna, sensoriale e pratica e, ancor più, tale da dirigerla» (Leont'ev, 1975, p. 115).

Le immagini psichiche sono costituite dal tessuto sensoriale, che dona concretezza alle immagini della realtà. A conferire realtà al mondo di cui il soggetto è consapevole sono, appunto, le immagini sensoriali della coscienza. In altre parole, il contenuto sensibile della coscienza rende il mondo esistente, presente, ma come se fosse fuori della coscienza e non nella coscienza. In casi normali, tessuto sensoriale e contenuto oggettivo sono tra loro fusi. Può tuttavia accadere, in seguito a lesioni, che le immagini psichiche perdano il loro contenuto oggettivo, come nel caso dell'amputazione di un arto, ma permanga il tessuto sensoriale e il soggetto possa ancora realmente percepire le sensazioni relative all'arto. La funzione che le immagini sensibili hanno nella coscienza del mondo reale è dimostrata dal caso riferito da Leont'ev di alcuni minatori che, in seguito a incidenti, avevano perso la vista ed entrambe le mani. A distanza di alcuni mesi, nonostante i processi mentali fossero integri, asserivano di non essere più in grado di attribuire alle parole il loro significato concreto, lamentavano la perdita del senso della realtà: era come se il mondo esterno stesse «scomparendo». L'immagine che Leont'ev costruisce del mondo è estremamente concreta: la materia è prioritaria.

Gli animali, l'uomo, vivono in un mondo concreto che fin dall'inizio si presenta a quattro dimensioni: lo spazio tridimensionale e il tempo (il movimento), che rappresenta «le forme oggettivamente reali dell'essere». (Leont'ev, 1991, p. 21)

Nel considerare l'uomo, tuttavia, Leont'ev sente di dover introdurre un nuovo concetto, il concetto della *quinta dimensione*. Solo a questo livello, infatti, il mondo oggettivo si apre alla comprensione dell'uomo. La quinta dimensione riguarda il *campo semantico*, il *sistema dei significati*. Un oggetto è percepito nelle sue dimensioni spaziali, nella sua dimensione temporale, ma anche nella dimensione del suo *significato*. Nella percezione di un oggetto, in breve, non si ha l'immagine della somma delle sue proprietà: un atto percettivo non è un «complesso associativo», e neppure si ha l'immagine della «forma»: «Quando getto

uno sguardo sull'orologio da polso [...] percepisco un oggetto che è l'orologio» (Leont'ev, 1991, p. 22).

Contrariamente all'interpretazione tradizionale della percezione cui sono attribuite le proprietà della concettualità e della categorialità, Leont'ev considera tali proprietà non «immanenti all'immagine stessa», ma come caratteristiche dell'immagine cosciente del mondo. Queste sarebbero l'espressione di una pratica sociale percepita e assimilata dai singoli individui.

I significati non si presentano come ciò che sta davanti alle cose, ma come ciò che sta *al di là della parvenza* delle cose, nei nessi oggettivi del mondo concreto che vengono riconosciuti, nei diversi sistemi in cui soltanto esistono e soltanto manifestano le loro caratteristiche. I significati, pertanto, assumono una particolare regolarità. La regolarità dei nessi intrasistemici del mondo oggettivo concreto. Questa è appunto la sua quinta quasi dimensione! (Leont'ev, 1991, p. 23)

La psicologia della percezione diventa così lo studio di come concretamente gli individui costruiscono l'immagine del mondo nel quale vivono, modificandolo e creandolo. Essa diventa anche studio di come funziona l'immagine del mondo, con riferimento al processo dell'attività. Quel che l'uomo costruisce, tuttavia, non è il mondo, precisa Leont'ev, ma la sua immagine: attraverso il processo della percezione avviene la «modellazione» della realtà nella sua oggettività. «Un'immagine più o meno adeguata, più o meno piena... a volte persino falsa» (Leont'ev, 1991, p. 23).

In ogni modo, è l'immagine del mondo da noi costruita che, a sua volta, costituisce il fondamento della nostra coscienza, il luogo in cui prendono forma i significati e si completa, infine, la visione della realtà. Nel processo di costruzione dell'immagine del mondo, dunque, l'uomo attraversa le modalità sensoriali, le oltrepassa e perviene là dove il mondo diviene amodale, assumendo la *quinta quasi-dimensione*. In questa, il mondo compare nel «significato» in cui sono rappresentate tutte le proprietà invisibili e sovrasensoriali degli oggetti.

L'intero percorso evolutivo della formazione della coscienza, tracciato da Leont'ev, si può riassumere nei seguenti passaggi:

1. l'uomo, a contatto con la realtà, è immerso in una «raffigurazione sensoriale immediata», dalla quale si emancipa con il formarsi di un'immagine del mondo;
2. le modalità sensoriali diventano sempre meno differenziate nella costruzione dell'immagine del mondo, che è comune in tutti, anche nel cieco e nel non udente;
3. le modalità sensoriali non trascrivono la realtà, ma la recano in sé. Le immagini psichiche sono costituite dal tessuto sensoriale e questo conferisce oggettività al mondo;

4. le modalità sensoriali forniscono una sembianza dell'immagine del mondo; meglio, in analogia con la pittura, esse forniscono le pennellate di colore che creano l'oggetto raffigurato. Nell'oggetto il colore non si vede, ma neppure svanisce nell'immagine.

Nella percezione del significato si va oltre le quattro dimensioni in cui sono inseriti gli animali; l'uomo tuttavia può avere accesso al mondo concreto che, in quanto separato dal soggetto, è amodale.

Così il fatto che gli organismi viventi siano inseriti in un sistema di processi dei loro organi, del loro cervello in un mondo di oggetti discreti concreto, comporta che il sistema di tali processi si faccia contenuto diverso dal loro proprio contenuto che appartiene allo stesso mondo oggettuale. Il problema di questo «farsi» genera l'oggetto della scienza psicologica. (Leont'ev, 1991, p. 30)

Sergej Leonidovič Rubinštejn (1889-1960)

La concezione dell'uomo in Rubinštejn non si differenzia sostanzialmente da quella espressa da Leont'ev. La coscienza e la psiche hanno origine e si realizzano nell'attività; pertanto, è soltanto attraverso l'attività che possono essere studiate. Rubinštejn distingue la psiche secondo due componenti: la psiche come *processo* e la psiche come *risultato*, o prodotto di questo processo. La psiche in quanto processo è inserita nell'attività dell'uomo o, meglio, nella sua interazione con il mondo. Oggetto di studio della psicologia è quindi il pensiero in quanto processo psichico connesso con i prodotti del processo stesso: i concetti, le conoscenze, i ragionamenti, le operazioni, ecc.

Insieme con la differenziazione della psiche come processo e come risultato del processo, Rubinštejn distingue due tipi di attività: l'attività del soggetto (pratica, teorica, ecc.) e l'attività dell'organo (respiratoria, cardiaca, ecc.). Il termine «attività psichica», in quanto attività di uno specifico organo, ossia il cervello, può essere usato di conseguenza soltanto con riferimento al secondo tipo di attività, vale a dire all'attività dell'organo. Esempio proprio di questo tipo di attività è l'attività onirica.

D'altronde lo psichico, in quanto processo, è per definizione un'attività psichica; ne consegue che i concetti di processo e di attività dell'organo sono sinonimi e ciò inserisce lo psichico nell'interazione dell'uomo con il mondo in modo immediato.

Lo studio del pensiero come processo, considerato collegato al pensiero in quanto attività del soggetto, è condotto alla luce della formula «l'esterno attraverso l'interno». Il pensiero, sotto l'aspetto processuale, è caratterizzato dall'analisi, dalla sintesi e dalla generalizzazione dei termini del problema. Il metodo d'indagine

per lo studio del pensiero prevede che lo sperimentatore, nelle diverse fasi del processo concernente la soluzione del problema, dia suggerimenti scelti e opportunamente misurati; i dati raccolti riguardano soprattutto le differenti modalità con cui i soggetti utilizzano i suggerimenti offerti, modalità che rappresentano un'indicazione del processo interno del pensiero.

Riferisce A.V. Brušlinskij (1991, p. 74):

Questa teoria dello psichico in quanto processo fu elaborata da Rubinštejn e dai suoi allievi sulla base del principio del determinismo, da essi avanzato e oggi ampiamente noto: tutte le cause e gli stimoli esterni, ecc. agiscono non in modo diretto e immediato, ma mediatamente, attraverso le condizioni interne di quello o di ciò su cui agiscono (in breve: l'esterno attraverso l'interno).

Il principio del determinismo, in quanto principio generale, si estende a tutti i livelli di interazione nel mondo oggettivo e a tutte le sfere dell'essere. Il rispecchiamento, caratteristica del mondo materiale, comporta che in ogni fenomeno si «riflettano» tutti i fenomeni che con esso interagiscono: il rispecchiamento è dunque un'interazione tra due o più realtà materiali. Il risultato dell'interazione su di un fenomeno dipende non soltanto dall'oggetto che agisce sul fenomeno, ma anche dal fenomeno stesso. Si deduce così la formula: le cause esterne agiscono mediante le condizioni interne.

Le premesse del pensiero di Rubinštejn si trovano nella concezione di Marx riguardante la natura dell'uomo intesa come un prodotto della storia: «Producendo i loro mezzi di sussistenza, gli uomini producono indirettamente la loro stessa vita materiale» (Marx, 1846, p. 17). Le conquiste dell'uomo non sono tuttavia negli oggetti da lui creati, ma sono soprattutto in quel che l'uomo è divenuto mediante gli oggetti (Rubinštejn, 1957). È in conformità a tali conquiste che può verificarsi un reale sviluppo psichico, vale a dire lo sviluppo delle capacità cognitive, del carattere, della personalità: tutti aspetti, questi, che sono da un lato il risultato dell'attività precedente e dall'altro rappresentano la condizione interna dell'attività successiva. Si mette in luce così l'interazione tra processo e prodotto del processo. Oggetto della psicologia è pertanto lo psichico che, in quanto processo, interagisce con i suoi stessi prodotti, vale a dire con le immagini psichiche, con i concetti, con le conoscenze, ecc.

La psicologia culturale di Michael Cole (n. 1938)

Porre la cultura sullo stesso piano della biologia e della società, assegnandole un ruolo centrale nel processo della formazione dell'uomo, è l'intento prioritario di Cole. Contemporaneamente riconsidera la psicologia culturale,

facendo in essa confluire sia la tradizione russa, sia quella americana. Base del suo pensiero sono le considerazioni di Vygotskij, che collegava strettamente la vita mentale alla creazione di oggetti manufatti, facendo derivare lo sviluppo dei processi psicologici dall'attività culturalmente mediata. Tuttavia, Cole mette in luce le corrispondenze esistenti tra i concetti fondamentali elaborati dagli studiosi di entrambe le scuole.

Il primo di questi concetti è la mediazione attraverso gli «artefatti»; l'idea di mediazione dello strumento, in particolare del linguaggio in quanto strumento degli strumenti, è centrale nel pensiero sia del pedagogista John Dewey (1916), sia dello psicologo Charles Hubbard Judd (1926). Il secondo concetto è lo sviluppo storico, mediante il quale si realizza il processo di inculturazione, per cui ogni generazione si appropria degli strumenti esistenti e li trasmette alla generazione futura. Il terzo concetto è l'attività pratica, che fonda l'analisi delle funzioni psichiche sulle attività quotidiane. Anche questi due ultimi concetti appartengono al patrimonio del pensiero americano (Dewey, 1934). In linea con il progetto di Lev Vygotskij e di Alexander Lurija (1930), che intendeva descrivere l'intera evoluzione psicologica dalla scimmia all'uomo, Cole ne ribadisce lo schema di sviluppo che comprende tre linee principali: la linea *evolutiva* o *filogenetica*, che ebbe una svolta decisiva con l'inizio dell'uso di strumenti; la linea *storica*, che emerge con l'apparizione del lavoro e della scrittura; la linea *ontogenetica*, la cui svolta decisiva è data dal «congiungimento della storia culturale e della filogenesi avvenuta con l'acquisizione del linguaggio» (Cole, 1996, p. 105).

In breve, nel delineare la sua visione di sviluppo, Cole riconsidera l'intero processo evolutivo dell'uomo sia lungo il corso della storia, sia lungo l'arco della sua esistenza, parallelamente allo sviluppo degli elementi della cultura. Inoltre, elabora una concezione della cultura che è una sintesi tra la psicologia russa, l'antropologia culturale e la psicologia cognitiva. In questa prospettiva riconsidera i concetti principali della teoria storico-culturale, tra cui il concetto di «artefatto», che sostituisce quello di «strumento»: gli artefatti sono strumenti non soltanto materiali ma, in quanto modellati dal loro coinvolgimento nelle interazioni umane, sono anche strumenti concettuali o ideali. Gli artefatti, per la loro duplice natura, diventano gli elementi fondanti e costitutivi della cultura. Gli artefatti, inoltre, presentano tre livelli evolutivi, precisamente: il livello degli artefatti *primari* (pietre, clave, parole, computer); il livello degli artefatti *secondari* (credenze, norme, ricette); il livello degli artefatti *terziari* (opere d'arte, ma anche concetto di schema, di *script*, di contesto). Infine, in quanto concretizzazioni di bisogni e di intenti dell'uomo, gli artefatti fanno riferimento a precisi modelli culturali. Gli artefatti dunque esistono in quanto sono in relazione con un contesto, o con un'attività; l'attività modifica a sua volta il soggetto nella sua relazione con l'altro,

e modifica l'artefatto stesso in quanto *medium* di interazione. La cultura diventa così centrale nell'analisi del comportamento.

La mediazione culturale implica una forma di cambiamento evolutivo in cui le attività delle generazioni precedenti si accumulano nel presente e costituiscono la parte specificamente umana dell'ambiente. Questa forma di sviluppo, a sua volta, implica la speciale importanza del mondo sociale nello sviluppo umano, poiché solo altri esseri umani possono creare le condizioni speciali necessarie affinché quello sviluppo abbia luogo. (Cole, 1996, p. 131)

Cole tenta anche di fornire un'evoluzione della storia culturale intrecciata con la filogenesi e attribuendo alla cultura il ruolo centrale della trasformazione dell'uomo in *homo sapiens*, fa proprie le tesi di Bickerton (1990), il quale invoca un'evoluzione umana di tipo alloplastico. In altre parole, non le modificazioni dei tratti morfologici sarebbero responsabili dell'evoluzione umana, ma la modificazione progressivamente avvenuta nei manufatti. Accanto al cambiamento genetico postulato da Darwin (1859), Cole sostiene un'evoluzione culturale di tipo lamarckiano, per via della possibilità di trasmettere alle future generazioni le scoperte e le esperienze compiute dalle generazioni passate.

Con l'acquisizione dell'uso delle mani, l'evoluzione dell'uomo, in un cieco gioco d'azzardo genetico per la sopravvivenza, ha avuto successo per una serie di fortunati esperimenti fatti sugli oggetti del mondo e, in particolare, sui prodotti delle mani. In sintesi, in Cole la selezione naturale determina il cambiamento genetico, mentre l'evoluzione culturale è certamente d'ispirazione lamarckiana. Per Vygotskij sono gli strumenti forniti dalla cultura a trasformare le funzioni mentali elementari in funzioni mentali superiori; in particolare, il linguaggio orienta il pensiero a evolvere in modo logico. Cole rileva che mutamento culturale e mutamento filogenetico non procedono parallelamente; il mutamento culturale è, inoltre, più rapido rispetto a quello filogenetico, ma più lento rispetto a quello ontogenetico. Resta da chiarire come filogenesi e storia culturale s'intersechino durante l'ontogenesi. Il processo di sviluppo individuale è determinato dal codice genetico che si è costituito nel passato, ma è nell'ambito delle «costrizioni biologiche» prescritte dal codice genetico che può verificarsi lo sviluppo nel presente e nel futuro: le cellule, infatti, si moltiplicano e si specializzano in quanto il codice genetico pone le necessarie restrizioni. Non sono dunque i geni a causare lo sviluppo, che «è soltanto la combinazione tra i vincoli che essi forniscono e le interazioni tra le cellule in proliferazione nell'ambiente» (Cole, 1996, p. 162). In altre parole, le cellule che si sviluppano a contatto con l'ambiente determinano la comparsa di forme fisiche e di modelli d'interazione tra l'organismo e il proprio ambiente: questo mutamento evolutivo è definito *epigenesi*. L'intero processo di sviluppo non è pertanto predeterminato, ma probabilistico, in quanto il successo è

garantito soltanto se si verificano le adeguate forme d'interazione tra l'organismo e l'ambiente. Nell'ontogenesi il passato, o tutto quello che concerne l'ereditarietà, termina biologicamente nel momento della nascita e incontra il presente che segna l'inizio dell'esperienza individuale.

«Il meccanismo culturale che trasporta "la fine all'inizio" è la *prolessi*, [...] la rappresentazione di un atto o sviluppo futuro come esistente nel presente» (Cole, 1996, p. 163). Il neonato è immediatamente inserito in progetti futuri, si formulano a suo riguardo propositi e piani, si disegnano percorsi di vita; il bambino, biologicamente formato, intraprende il suo sviluppo culturale. Quel che altri studiosi chiamano «contesti» o «attività», vale a dire le pratiche culturali nelle quali sono inseriti i bambini, sono da Cole definite *nicchie evolutive* e sono distinte in base al livello di coinvolgimento degli adulti: la zona più interna della nicchia è la *zona di movimento libero* (ZML). A questo livello è organizzata la relazione del bambino con parti del suo ambiente, esponendolo a oggetti, a esperienze, a eventi. Nella zona di movimento libero gli adulti promuovono e stimolano le condotte dei bambini, creando la *zona dell'azione incentivata* (ZAI). Questa zona presenta le stesse caratteristiche della «zona di sviluppo prossimale» di Vygotskij: entrambe sono finalizzate a guidare lo sviluppo futuro del bambino e forniscono restrizioni o vincoli che rendono possibile tale sviluppo. Mediante le nicchie evolutive, i bambini sono progressivamente integrati nel gruppo sociale. Lo sviluppo culturale è assicurato, soprattutto, attraverso la presentazione di concetti come il *format* (Bruner, 1982) — un'interazione vincolata in cui adulti e bambini fanno le cose insieme, o anche gli uni per gli altri — o come gli *script*, schemi generalizzati di eventi, o strutture di azioni sequenziali correlate dal punto di vista causale e temporale (Nelson, 1981). I *format* e gli *script* sono artefatti culturali e funzionano da *medium* strutturati, consentendo ai bambini di sperimentare le relazioni esistenti tra il linguaggio e l'azione. Questi concetti spiegherebbero, secondo Cole, come avviene lo sviluppo storico-culturale nell'ontogenesi, il quale non sarebbe stato sufficientemente spiegato da Vygotskij.

Poiché attività umane e artefatti culturali coevolvono, influenzandosi vicendevolmente, ne consegue che ogni indagine sullo sviluppo del bambino debba necessariamente comprendere le pratiche sociali. Le attività di una persona sono infatti valutabili unicamente con riferimento alle situazioni circostanti, giacché la stessa attività, posta in un'altra situazione, tende a modificarsi. Partendo dall'assunto che è per lo meno difficile immaginare lo sviluppo in assenza di artefatti culturali, Cole volge il suo interesse a ideare progetti di ricerca in cui divengono prioritarie le attività quotidiane degli individui. Nel tentativo di studiare le interazioni complesse che si stabiliscono tra le persone, egli non si limita a osservare il comportamento in un contesto, ma crea le condizioni perché si producano i comportamenti.

Scrive: «I compiti cognitivi non si realizzano di per sé, ma si fa in modo che essi avvengano all'interno dell'attività collettiva tra persone» (Cole, 1996, p. 222).

Facendo in modo, quindi, che uno stesso compito cognitivo sia eseguito in situazioni diverse, Cole rende possibili l'osservazione e lo studio delle singole fasi costitutive del compito, dei processi che di volta in volta sono utilizzati, trasformati o abbandonati durante l'attività del bambino ma, soprattutto, del lavoro sociale che è alla base del compito cognitivo. In questo modo Cole, in una prospettiva storico-culturale, secondo la quale le transazioni fra persone precedono i processi mentali, basa la propria analisi riferendosi ad attività di vita quotidiana e, quindi, culturalmente organizzate.

In uno dei suoi esperimenti egli applica il suo approccio all'insegnamento della lettura, creando un sistema di interazione interpersonale capace di coordinare le informazioni man mano ricavate dal testo con le informazioni già possedute dai piccoli. A ogni partecipante è assegnato un ruolo che prevede domande su aspetti differenti del brano da leggere; i ruoli identificano la persona che pone domande sulle parole di difficile pronuncia, la persona che pone domande sulle parole che sono incomprensibili, la persona che pone domande sul significato del brano, la persona che sceglie chi deve rispondere alle domande, la persona che domanda cosa succederà dopo. La creazione di questi espedienti si è rivelata utile agli insegnanti per favorire lo sviluppo della lettura e agli allievi in quanto incoraggiava la loro partecipazione. Ogni seduta di questo sistema d'insegnamento denominato *domanda-risposta-lettura* aveva inizio con una «discussione sugli obiettivi» e sui motivi che potevano rendere la lettura desiderabile; inoltre, ogni brano di lettura era oggetto di discussione di gruppo. Velocemente emergevano, in questi gruppi, rituali che scandivano il tempo della seduta, come pause per consumare uno spuntino o per correre all'aperto e così facendo si sviluppava una vera e propria microcultura. Attraverso queste disposizioni procedurali, Cole ha cercato di organizzare un *medium* efficace per coordinare i diversi sistemi di mediazione, vale a dire per coordinare la comprensione del bambino verificatasi in un dato momento con i cambiamenti avvenuti attraverso la mediazione del testo, al fine di pervenire a una nuova interpretazione.

La riflessione di Cole si sviluppa soprattutto con riferimento alle origini della mediazione culturale, in quanto il processo di sviluppo umano comporta necessariamente una genesi di tale processo. Secondo la prospettiva storico-culturale i processi psicologici sarebbero emersi nel momento in cui gli esseri umani avrebbero utilizzati strumenti per dirigere il proprio comportamento tra di loro e nel mondo. Se la comparsa dell'uso di strumenti segna il punto di svolta nella filogenesi, l'acquisizione del linguaggio segna il punto di svolta nell'ontogenesi. Nel

linguaggio si ha infatti il congiungimento dell'evoluzione della specie umana e dello sviluppo storico e culturale dell'umanità. Al termine *strumento* Cole sostituisce quello di *artefatto*, non riducibile alla sola cultura materiale, ma inteso come «un aspetto del mondo materiale che è stato modificato durante la storia della sua incorporazione nell'azione umana rivolta a un obiettivo» (Cole, 1996, p. 109). Gli artefatti sono dunque sia materiali, sia ideali o concettuali; in quanto costruiti per una ragione gli oggetti naturali acquisiscono un significato. In questa prospettiva è possibile cogliere nei processi cognitivi un'unità del materiale e del simbolico, superando il dualismo cartesiano. Il concetto di artefatto consentirebbe dunque di considerare la cultura non situata all'esterno dell'uomo, ma internamente, in quanto composta da simboli appresi e trasmessi da una generazione all'altra. Tuttavia resta aperta la questione circa il «salto» qualitativo che si osserva nella trasformazione dello «strumento» in «artefatto», o tra i diversi livelli di artefatti, trasformazione che consente all'uomo soltanto di adattarsi al proprio ambiente. «Non possiamo affermare che la scimmia si adatta al suo ambiente con l'aiuto di strumenti mentre è vero esattamente l'opposto per l'uso di strumenti fra gli esseri umani» (Vygotskij e Lurija, 1930, p. 74).