

APPENDIMENTO ATTRAVERSO LA PARTECIPAZIONE
GUIDATA AD ATTIVITÀ CULTURALI

Quando avevo sette anni, dissi a mia madre che volevo imparare a cuocere il pane. Mi rispose che non era difficile. Lei stessa aveva imparato da bambina, lavorando in una panetteria. Non avendo un forno, il mio primo compito fu di costruirne uno con il suo aiuto. Per prima cosa, avrei dovuto cercare un posto adatto. Imparai tutto quello che c'era da sapere sulla pioggia, il vento, le erosioni e i posti più adatti per costruire un forno. Ogni tanto rientravo in casa, dove mia madre lavorava, e le chiedevo aiuto o istruzioni per i passi successivi. Per cominciare, raccolsi mattoni, pietre, terra (terra buona) ed erba. Il lavoro richiese circa tre giorni, poiché dovetti lasciar asciugare la struttura prima di passare alla fase successiva. Ci volle ancora circa una settimana per potervi informare il pane.

Al di là dell'esperienza in sé, ciò che mi colpì maggiormente fu che attraverso questo processo appresi chi fosse mia mamma e come avesse vissuto da bambina. Imparai anche qualcosa sulle aspettative dei genitori. Ogni passo nel processo di costruzione del forno aveva una storia ben precisa. Attraverso il linguaggio, mia madre non solo mi assistette nel compito, ma mi insegnò il significato e l'importanza di ciò che stava facendo insieme. Le sue parole trasmettevano valori, credenze e significati che riflettevano la nostra realtà sociale e – cosa più importante – dimostravano che gli uomini erano sopravvissuti grazie all'immaginazione e alla creatività.

Ricordi di HECTOR RIVERA (un dottorando) della sua infanzia a El Salvador (comunicazione personale, ottobre 1995)

Le prime ricerche culturali sui processi cognitivi, nel rilevare la natura collaborativa dello sviluppo cognitivo, si ispirarono al concetto di *zona di sviluppo prossimale* introdotto da Vygotskij. Secondo Vygotskij, i bambini apprendono dall'interazione con i coetanei e gli adulti più esperti, che li aiutano a sviluppare abilità cognitive che vanno oltre la "zona" in cui si troverebbero se fossero senza assistenza. Nelle interazioni all'interno della zona di sviluppo prossimale, i bambini imparano a usare gli strumenti cognitivi della loro comunità, come la scrittura, i sistemi numerici, il linguaggio e gli strumenti di memoria e pianificazione.

Benché quest'idea di Vygotskij sia determinante, essa sembra soffermarsi principalmente sul tipo di interazione scolastica o rivolta alla preparazione alla scuola (questo non è un caso, visto che Vygotskij era particolarmente interessato alla promozione delle abilità scolastiche nel suo paese). Il focus sulle interazioni scolastiche tende a sottovalutare altre forme di relazione ugualmente importanti per l'apprendimento del bambino.

Nelle interazioni quotidiane, non sempre i genitori sono interessati a insegnare qualcosa al bambino, anche nelle comunità dove la scuola ha un ruolo centrale. Le conversazioni di ogni giorno, non finalizzate all'istruzione, forniscono al bambino la preziosa opportunità di accedere a una serie di informazioni e partecipare alla vita della comunità. Per esempio, una bambina di quattro anni che aiuta la madre a preparare la lista della spesa ha l'opportunità di imparare a leggere le voci, contare, pianificare la spesa, e calcolare i prezzi per assicurarsi di non aver preventivato troppe cose rispetto al denaro a disposizione (Tizard, Hughes, 1984).

Inoltre, in questo genere di relazioni non mirate all'apprendimento, a volte i genitori possono evitare di interagire con il bambino. Possono semplicemente proseguire da soli nel loro compito, senza rendere partecipe il bambino, quando hanno fretta o non vogliono essere disturbati (Rheingold, 1982). Inoltre, se ritengono che il compito non sarà necessario al bambino in futuro, avranno meno interesse a coinvolgerlo. Per esempio, in un compito che consisteva nel programmare il percorso attraverso il modello di un supermercato, le madri americane dividevano più responsabilità con il loro figlio di quattro anni se veniva loro detto che in seguito egli avrebbe dovuto eseguire il compito da solo (Gauvain, 1995).

Indipendentemente dall'intenzione dei genitori di sostenere l'apprendimento dei figli, i bambini possono prendere l'iniziativa, osservando le attività e partecipando attivamente (Rogoff, 1990; Rogoff et al., 2003). Inoltre, spesso i bambini iniziano conversazioni con gli adulti o con altri bambini che possono aiutarli ad apprendere. In uno studio condotto su bambine inglesi di quattro anni di classe media e operaia, emerge che, in più della metà dei casi, le bambine prendevano l'iniziativa nei discorsi a casa e alla scuola materna. Nell'esempio seguente, una bambina pone domande su un burattino visto in TV:

BAMBINA: Come lo fanno parlare?

MADRE: Parlano e basta [...] c'è un tizio che parla con la voce buffa.

BAMBINA: È dentro il burattino?

MADRE: No, mette solo la mano dentro, fa muovere il burattino, e poi parla.

BAMBINA: Che?

MADRE: Parla, e sembra che sia il burattino a parlare. (Tizard, Hughes, 1984, p. 87)

Per ampliare la nostra prospettiva sulla natura collaborativa dei processi di apprendimento, in situazioni che possono contenere o meno espliciti insegnamenti, ho proposto il concetto di *partecipazione guidata* alle attività culturali (Rogoff, 1990). Tale concetto dà risalto ai *diversi modi* in cui i bambini imparano, partecipando e facendo riferimento ai valori e alle usanze delle loro comunità culturali. Con il concetto di partecipazione guidata *non mi riferisco a un particolare metodo di sostegno all'apprendimento*. Partecipazione guidata può essere una spiegazione, uno scherzo, un rimprovero, e forme di controllo sociale più o meno sottili, con cui gli adulti e i coetanei fanno notare al bambino i suoi difetti e gli sbagli commessi.

In aggiunta, la partecipazione guidata include i tentativi dei partner sociali – e degli stessi bambini – di evitare alcune forme di apprendimento. Al fine di proteggerli, gli adulti evitano di parlare ai bambini di molti argomenti (come la sessualità e il reddito familiare nelle famiglie americane di classe media; Goodnow, 1990; Litowitz, 1993). Spesso gli adulti limitano le possibilità di esplorazione autonoma del bambino di esplorare; per esempio, non lasciando avvicinare un bambino di un anno al fuoco o tenendo documenti al di fuori della sua portata (Serpell, 1993; Valsiner, 1984, 1987; Valsiner, Lawrence, 1997). In osservazioni condotte su bambini in età prescolare, la loro attività veniva contenuta nell'8 per cento dei casi (mentre era incoraggiata nel 12 per cento e condivisa con un'altra persona nel 21 per cento dei casi; Carew, 1980). I vincoli imposti dagli adulti sono espressione della natura partecipativa e guidata dello sviluppo.

Nel concetto di partecipazione guidata, il termine "guidata" è dunque inteso in senso generale, includendo ma non limitandosi alle interazioni che contengono espliciti insegnamenti. Oltre alle interazioni finalizzate all'insegnamento, la partecipazione guidata contempla i rapporti ravvicinati e quelli a distanza in cui i bambini prendono parte a valori, usanze e competenze della comunità, senza espliciti insegnamenti e a volte perfino in assenza dell'altro. In molti casi, essa si compie attraverso strumenti particolari o partecipando a istituzioni culturali.

Il concetto di partecipazione guidata ha un ruolo centrale nel mio modello di apprendimento, come processo di partecipazione dinamica ad attività culturali. Un'idea simile è stata avanzata da Jean Lave ed Etienne Wenger (1991), secondo cui l'apprendimento consiste in un cambiamento del grado di coinvolgimento degli individui, in veste di "partecipanti periferici legittimi" nelle comunità in cui fanno pratica.

Indipendentemente dall'intenzionalità dell'apprendimento e dai metodi usati, è mia opinione che tale apprendimento, in ogni parte del mondo, implichi processi di base simili e forme di partecipazione guidata di-

stinte. Nel paragrafo seguente esaminerò i processi di base che le diverse forme di partecipazione guidata hanno in comune; in seguito, passerò in rassegna le particolari forme di partecipazione guidata presenti nelle varie comunità culturali.

PARTECIPAZIONE GUIDATA: PROCESSI DI BASE

La coordinazione e la comunicazione che emergono nel corso della partecipazione ad attività condivise sono aspetti fondamentali dello sviluppo. I partecipanti si coordinano tra loro (con ruoli diversi, complementari e anche conflittuali) per allargare le loro conoscenze comuni e adattarle alle nuove prospettive.

Questa enfasi sulla reciprocità si distanzia dalla prospettiva dell'“influenza sociale”, secondo cui la socializzazione è promossa dagli adulti che organizzano l'apprendimento del bambino. Nella prospettiva in cui lo sviluppo ha luogo attraverso la *partecipazione* ad attività socioculturali, è evidenziato che i bambini giocano un ruolo attivo essenziale, insieme ai coetanei e agli adulti, nell'apprendimento e nell'ampliamento delle usanze della comunità.

In questo paragrafo, approfondirò due processi di base che hanno in comune le varie forme di partecipazione guidata presenti nel mondo. Il primo riguarda il modo in cui i bambini e i loro partner sostengono la condivisione cercando di integrare le loro diverse prospettive attraverso gli strumenti culturali disponibili, come le parole e i gesti, e coordinandosi reciprocamente. Il secondo si riferisce alla strutturazione reciproca del loro rapporto, tesa a facilitare la partecipazione ad attività condivise. Questa strutturazione si compie nella scelta delle attività cui possono accedere i bambini, e nelle interazioni tra i bambini e i loro partner nei momenti condivisi. Al termine del paragrafo analizzerò alcuni processi di base di “partecipazione guidata” approfondendo il reciproco coinvolgimento in diverse pratiche culturali di grande rilievo per l'apprendimento: il gioco, i racconti, le attività di routine.

Il reciproco interscambio di significati

Nel confrontare le loro diverse esperienze, le persone ricercano una prospettiva e un linguaggio in comune, per comunicare tra loro e coordinare i propri sforzi. La conoscenza reciproca avviene sempre *tra* le persone che interagiscono, non può mai essere attribuita solo a una persona. È

necessario che vi siano cambiamenti nei punti di vista dei partecipanti per raggiungere un risultato comune. I cambiamenti sono processi evolutivi; quando i partner si coordinano e comunicano tra loro, le loro nuove prospettive generano una maggiore conoscenza (Wertsch, 1984).

In ciascuna delle diverse comunità studiate da Rogoff e collaboratori (1993) era presente uno scambio di conoscenze tra genitori e bambini piccoli. I bambini partecipavano quasi sempre alle stesse attività delle madri. Per esempio, in alcuni casi le madri cooperavano con i bambini per comprendere il funzionamento di un nuovo oggetto; in altri li assistevano senza partecipare in prima persona. I bambini, come le madri, interpretavano e partecipavano attivamente alla definizione delle situazioni e alla direzione delle attività.

Lo scambio di significati si basa in buona parte sui mezzi di comunicazione non verbali. Per esempio, nel *riferimento sociale*, gli individui cercano informazioni su come interpretare situazioni ambigue dall'espressione degli altri (Feinmann, 1982; Sorce, Emdé, Campos, Klinnert, 1985). Un esempio di scambio di significati in una situazione ambigua è offerto da un'interazione tra un bambino maya di venti mesi e sua madre. Il bambino, mentre confezionava una tortilla con la plastilina che i ricercatori stranieri gli avevano portato, cercava indizi per stabilire se essa fosse commestibile:

Il bambino staccò un pezzetto della piccola tortilla che aveva preparato e lo tenne in mano aspettando ansiosamente la madre. Ella assenti distrattamente mentre parlava con i presenti.

Il bambino portò cautamente alla bocca il pezzetto della finta tortilla e, guardando fisso la madre, tirò fuori la lingua, con un'espressione interrogativa. A un tratto, la madre afferrò la mano del piccolo e allontanò dalla sua bocca il pezzetto di tortilla, gridando “No! Questo no!” Il bambino la guardò un po' sorpreso, ma non fu turbato dal sapere che la plastilina non era commestibile. Osservò placidamente la madre, che ridendo aggiunse il pezzetto di plastilina al resto della tortilla, e glielo rimise in mano, dicendogli che non si mangiava. Il bambino riprese a impastare contento. (Rogoff et al., 1993, pp. 235-236)

Il riferimento sociale è un mezzo assai efficace per scambiarsi informazioni. Sin dalla primissima infanzia, i bambini cercano indizi dalle interazioni sociali, in particolare dalla direzione indicata dai genitori o dal loro sguardo. Prestano inoltre attenzione al tono di voce e alle espressioni facciali per cogliere l'essenza del messaggio del genitore (Butterworth, 1987; Fernald, 1988; Papousek, Papousek, Bornstein, 1985; Scaife, Bruner, 1975; Trevarthen, Hubley, 1978). I genitori che portano un bambino a fare una puntura facilmente gli comunicano un senso di apprensione, mo-

strandosi tesi o tradendo un'espressione preoccupata; senza sapere cosa sta per accadere, il bambino può sentirsi intimorito e spaventato. La comunicazione emotiva tra genitori e bambino è uno strumento pressoché universale per regolare gli stati d'animo del bambino: le madri americane, greche, tedesche, giapponesi, yanomano e originarie delle isole Trobriand, nel mostrare un'espressione di felicità "contagiano" il bambino con il loro stato d'animo (Keating, 1994).

Il linguaggio verbale consente ai bambini di comprendere significati e fare distinzioni importanti nella loro comunità. Roger Brown ha sottolineato questa funzione del processo di apprendimento del linguaggio con la sua nozione di *gioco linguistico originario*, in cui i bambini e i loro partner danno un nome alle cose. Il bambino genera ipotesi sulla categoria di oggetti cui si riferisce il nome, e il partner implementa l'accordo tra le ipotesi del bambino e la designazione culturale delle categorie etichettate. "Imparando nomi e referenti, il bambino che partecipa al gioco linguistico originario si prepara a ricevere la scienza, le regole pratiche, i pregiudizi e le aspettative della sua società" (1958, p. 228; vedi anche Adams, Bullock, 1986; Bruner, 1983; John-Steiner, Tatter, 1983).

I bambini sin da piccoli contribuiscono attivamente al loro processo di socializzazione, assistiti da coloro che sostengono il loro sviluppo intellettuale (Rogoff, 1990; Shatz, 1987; Tomasello, 1992, in corso di stampa; Waxman, Gelman, 1986). Il principio di reciprocità è particolarmente evidente nell'apprendimento del linguaggio; per esempio nel modo di parlare dei bambini piccoli, che richiamano e commentano gli interventi degli interlocutori con singole parole. Per esempio, il bambino dice "Scarpa" e la madre gli chiede "Stai cercando le tue scarpe?"; il bambino aggiunge "Meti" e lei completa il suo pensiero dicendo "Ah, vuoi che ti metta le scarpe" (Greenfield, Smith, 1976; Ochs, Schieffelin, Platt, 1979; Scollon, 1976; Zukow, Kelly, Greenfield, 1982).

Il reciproco interscambio di significati è una caratteristica delle interazioni in ogni parte del mondo — benché possa assumere una varietà di forme nelle diverse comunità (esaminate nella seconda parte del capitolo). Un altro processo di base, comune a ogni forma di partecipazione guidata, è la strutturazione reciproca del contributo dei partner alle attività condivise.

Strutturazione reciproca della partecipazione

In ogni parte del mondo, il bambino, i genitori e gli altri partner strutturano insieme le situazioni cui il bambino partecipa (Rogoff, 1990; Rogoff et al., 1993). Il processo di strutturazione riguarda la scelta delle atti-

vità cui i bambini possono accedere, assistere e partecipare, e la diretta partecipazione ad attività condivise (conversazioni, racconti, giochi e attività di routine).

Strutturazione dell'opportunità dei bambini di osservare e partecipare

I genitori, le pratiche e le istituzioni culturali, e le scelte stesse del bambino concorrono a determinare le situazioni in cui questi è ammesso e ha l'opportunità di imparare. Per esempio, come si è visto nel capitolo IV, vi sono notevoli differenze storiche e culturali nel grado di "segregazione" dei bambini rispetto alle attività adulte della comunità. Il modo in cui la vita del bambino è organizzata ha un ruolo essenziale per la sua opportunità di osservare e partecipare.

La partecipazione del bambino si struttura quando egli sceglie (o non sceglie) di guardare la televisione, fare le faccende domestiche, o ascoltare di nascosto i genitori; quando i genitori promuovono o limitano le sue opportunità di apprendimento, nelle scelte di cura o svolgendo i lavori domestici quando i bambini dormono; infine, quando le comunità creano istituzioni che includono o escludono i bambini (Laboratory of Comparative Human Cognition, 1983; Valsiner, 1984; Whiting, 1980). A volte, tali scelte sono compiute senza specifiche finalità educative; in altri casi, ruotano esplicitamente attorno all'apprendimento del bambino; per esempio, nella progettazione di istituzioni specializzate per l'apprendimento o nella disponibilità di oggetti "educativi", come i giocattoli, i libri illustrati e i dispositivi che aiutano i bambini a camminare (vedi figure 8.1 e 8.2).

La capacità del bambino di monitorare attentamente tutto ciò che lo circonda richiama ancor più l'attenzione sulla scelta degli eventi cui potrà e dovrà assistere. Anche quando tali eventi non sono predisposti appositamente per lui o adattati alla sua prospettiva, il bambino ne può trarre importanti informazioni osservandoli (Bandura, 1986; Lewis, Feiring, 1981; Verba, 1994).

La propensione a ricercare la vicinanza e il rapporto con gli adulti consente ai bambini piccoli, in ogni parte del mondo, di imparare dalle persone che si prendono cura di loro (Hay, 1980). In diversi studi condotti su bambini americani in età prescolare, l'interesse di un adulto per un oggetto suscitava l'attenzione del bambino, che tendeva a comportarsi allo stesso modo verso quell'oggetto (Eckerman, Whalley, McGhee, 1979; Hay, Murray, Cecire, Nash, 1985). I bambini americani aiutavano spontaneamente i genitori o un estraneo nei lavori domestici, a casa o in laboratorio (Rheingold, 1982). Una madre americana descrive così il modo in

cui sua figlia di tre anni imitava per gioco il suo lavoro, che consisteva nel trascrivere al computer conversazioni registrate per una ricerca:

Ogni giorno sto davanti al computer, accendendo e spegnendo il registratore, trascrivendo le parole e controllandole ogni tanto. E ora Lindsey imita il mio comportamento quando gioca. Stamattina l'ho trovata seduta nel "suo" ufficio. Ha accostato la sua piccola sedia da regista al letto, che funge da scrivania. Lì ha posto il suo "computer" (in realtà una macchina da scrivere giocattolo) e il suo piccolo registratore di plastica. Fa andare un brano di *Star Wars* e poi arresta la registrazione per scrivere qualcosa sui tasti di plastica della sua macchina da scrivere. Il modo in cui alterna l'ascolto al registratore e la scrittura al suo "computer", ascolta un nuovo brano e poi scrive ancora, richiama in modo impressionante il mio lavoro di trascrizione. (Wolf, Heath, 1992, pp. 11-12)

Molto meno piacevoli sono i dati che suggeriscono che i bambini imparano anche quando assistono o sono sottoposti ad atti di violenza. Il particolare tipo di violenza può tramandarsi e il bambino da vittima dive-



Figura 8.1 Una struttura costituita da due bastoni paralleli realizzata dai genitori per aiutare il loro bambino a camminare (comunità maya in Guatemala).

nire egli stesso un violento. Negli Stati Uniti, le persone violente che in passato hanno subito forme di abuso fisico tendono a commettere violenze di tipo fisico, mentre chi ha subito abusi sessuali tende ad abusare sessualmente degli altri (Haney, 1995; Schwartz, Dodge, Pettit, Bates, 1997). Si consideri il seguente esempio, che mostra il modo in cui i bambini piccoli possono imparare dalle situazioni cui sono partecipi.

Tracey [una madre americana economicamente disagiata] mi ripeteva che adorava i suoi cinque figli [tutti di età minore ai sei anni]. Ma ogni volta che uno di loro si avvicinava, muoveva rapidamente la mano di rovescio, come per dire "adesso ti prendo a schiaffi". [...] Faceva quel movimento ogni volta che uno o due dei figli più piccoli si avvicinavano. E suo figlio di quattro anni aveva una piccola cinta, con un personaggio dei cartoni animati sulla fibbia, che avvolgeva intorno alla mano in modo molto esperto, e con la quale iniziò a battere la sorella più piccola [...] che penso avesse due anni. Evidentemente in quella famiglia la cinghia era stata adoperata diverse volte, perché di certo egli sapeva come usarla. (Musick, 1994, p. 6)



Figura 8.2 I genitori e la comunità possono predisporre oggetti e strumenti in miniatura per organizzare l'apprendimento del bambino. Questo genitore dani (Nuova Guinea) mostra al figlio come usare arco e freccia.

Strutturazione nel corso di interazioni dirette

Oltre alla disposizione delle attività cui i bambini possono assistere e partecipare, essi e i loro partner collaborano a strutturare le attività nel corso di interazioni cui partecipano di persona. In uno studio condotto su alcune famiglie inglesi, Rudolf Schaffer ha descritto l'impercetibile processo di strutturazione cui partecipano le madri e i bambini:

«Osserviamo una madre con il suo bambino di un anno che siede sulle sue ginocchia di fronte a una collezione di giocattoli: gran parte del tempo è dedicato a facilitare pazientemente e a mettere in atto attività come il tenere un giocattolo che sembra richiedere tre mani per manipolarlo, "rintracciare cose" che sono spinte fuori della sua portata, portar via quelle cose che non servono sul momento allo scopo di procurare al bambino un interesse più vivace per l'attività principale, disporre con calma una cosa dietro l'altra (come l'inserimento di bicchietti l'uno nell'altro) che il bambino, come la madre ben sa, sarà felice di combinare, girare i giocattoli in modo tale che possano essere afferrati più facilmente, mettere in luce le loro caratteristiche meno evidenti, e per tutto il tempo disporre il proprio corpo in modo tale da procurare il massimo sostegno fisico e la possibilità di accedere al materiale da gioco. (1977, p. 103)

Nelle comunità *middle class*, spesso i genitori strutturano il livello di partecipazione dei figli alle conversazioni che accompagnano la lettura di libri illustrati. Essi adattano gli interventi e il loro sostegno al livello evolutivo del bambino. Per esempio, in uno studio (DeLoache, 1984), alcune madri americane di ceto medio riferirono di adattare consapevolmente le domande e i suggerimenti rivolti ai figli di quindici mesi. Le madri ponevano domande ("Cosa è questo?") ma senza attendersi una risposta; rispondevano da sole o si limitavano a chiedere al bambino di confermare ("È un elefante?"). Quando il bambino iniziava a nominare semplici oggetti, la madre cominciava a chiedere informazioni su aspetti non rappresentati nel disegno ("Che fanno le api?"). Se il bambino non rispondeva, in alcuni casi la madre gli dava qualche indizio, ma senza rispondere alla domanda per lui. Le madri, dunque, strutturavano il compito adattandolo al livello evolutivo del bambino.

In modo simile, gli anziani afroamericani, anche se non sanno leggere, possono assistere i loro nipoti nell'apprendimento della lettura, ascoltando leggere passi delle Sacre Scritture che conoscono a memoria (Dorsey-Gaines, Garnett, 1996). Se il bambino salta una parola o un versetto, l'anziano lo corregge e completa la frase mancante. In tal modo, gli anziani insegnano ai bambini a leggere e promuovono nel contempo la loro crescita spirituale, in accordo ai valori della comunità.

Anche il modo in cui i bambini Guareño, in Venezuela, imparano a

coltivare la terra, a badare agli animali, a cacciare e a pescare è strutturato dagli adulti. Nelle attività condivise, i bambini partecipano per gradi che corrispondono alle loro crescenti capacità, mentre gli adulti mostrano come si svolge l'attività nel suo complesso e offrono suggerimenti mirati (Ruddle, Chesterfield, 1978).

Nella comunità vai, in Liberia, il "curriculum" degli apprendisti sarti prevede una serie di livelli progressivi nell'apprendimento dell'intero corpus di abilità e conoscenze necessarie a questo mestiere. I novizi imparano innanzitutto a cucire e a tagliare ogni capo di vestiario. Le fasi di apprendimento sono organizzate in modo da soffermarsi dapprima sulla struttura generale dei capi, e in seguito, in modo più specifico, sulla logica in cui le diverse parti sono unite, in modo da visualizzare gli schemi di taglio dei vestiti. "A ogni passo, l'apprendista può apprezzare il contributo di ciascuna fase all'intero processo" (Lave, 1988b, p. 4).

Le bambine maya imparano a preparare le tortilla per fasi, grazie al sostegno delle madri (Rogoff, 1990). In un primo momento, la bambina osserva la madre preparare la tortilla e cerca di imitarla, seguendo il suo esempio; la madre le dà un piccolo pezzo di impasto, che la piccola arrosta e spiana per esercizio. Quando diventa più abile, la madre le fornisce una serie di suggerimenti e le mostra come distribuire la pasta in modo da facilitare la spianatura.

Nelle quattro comunità studiate da Rogoff e collaboratori (1993), le madri e i bambini piccoli strutturavano il grado di partecipazione reciproca mentre facevano funzionare insieme nuovi oggetti. Quasi tutte le madri adattavano l'oggetto o la sua posizione per facilitare gli sforzi del bambino, suddividevano o semplificavano il compito, ed eseguivano i movimenti difficili. Quasi tutti i bambini, in tutte le comunità osservate, contribuivano in un modo o nell'altro ad articolare l'attività.

La partecipazione del bambino è spesso mediata dalle pratiche culturali, originate dal contributo delle generazioni passate. Per esempio, nell'ascolto, nell'elaborazione e nel racconto di storie, i bambini e i loro partner partecipano a pratiche culturali che hanno ereditato dai loro progenitori. In modo simile, la partecipazione dei bambini ai giochi e alle attività di routine li rende partecipi, insieme ai partner, di tradizioni culturali del passato, che entrambi contribuiscono a modificare e adattare creativamente.

Ascoltare, elaborare e raccontare storie

Scienza, religione, moralità, storia e tradizioni, in molte parti del mondo, vengono tramandate attraverso racconti e storie. Per esempio, in A-

fritta occidentale, molti insegnamenti vengono impariti attraverso proverbi e racconti popolari a sfondo morale, che parlano di virtù che i bambini dovrebbero perseguire, o di miti ignoti e spaventosi tesi a dissuaderli dal comportarsi in modo sbagliato (Nsamenang, 1992). Nelle famiglie americane, le conversazioni durante i pasti rappresentano una preziosa opportunità per avanzare e verificare ipotesi sul significato degli eventi quotidiani raccontati dai membri (Ochs, Taylor, Rudolph, Smith, 1992). In alcuni casi, il racconto non ha esplitiche finalità educative – come avviene per esempio per le storie di famiglia o i racconti narrati durante le cerimonie religiose; in altri casi, invece, è evidente la funzione morale-educativa – come nel seguente esempio riportato da un membro di una comunità di indiani canadesi originari dell'isola Manitoulin.

Da noi gli adulti lasciavano che i bambini prendessero da soli le loro decisioni. La cosa più simile a un insegnamento formale da parte loro era raccontarci storie. Mi consenta di farle un esempio.

Un giorno eravamo andati a raccogliere mirtilli, e mentre sedevamo in cerchio, un adulto ci raccontò una storia. La morale era che voleva che ci lavassimo – che ci lavassimo i piedi, perché avevamo camminato tutto il giorno per il sottobosco. Ci raccontò di un guerriero, che aveva un corpo bello e possente. Era un uomo ben piantato, e aveva cura del suo corpo, ungendolo regolarmente. Un giorno, questo guerriero era fuori, e incontrò un gruppo di persone che non aveva mai visto prima, che iniziarono a dargli la caccia. Lui non aveva problemi, perché era in ottima forma. Lì prendeva in giro e li scherniva, potendo correre più lento di loro. Corse per le valli e le montagne, facendosi beffe dei nemici. In seguito si imbatté in un altro gruppo. Il primo gruppo aveva ormai rinunciato alla caccia, ma adesso doveva guardarsi da quest'altro. Cominciò a correre e a prenderli in giro come aveva fatto col primo gruppo. All'improvviso incontrò un terzo gruppo. Correva molto veloce, e alla fine casò per terra. Provò a rialzarsi, ma non vi riuscì. Allora parlò ai suoi piedi e disse: "Cosa c'è che non va? Se non mi sollevate da terra e vi mette a correre, presto mi uccideranno". I piedi risposero: "Figurati! Tu trovi il tempo di pettinare i capelli, di ungere il tuo corpo e di aver cura delle braccia e delle gambe, ma non hai mai fatto niente per noi. Non ci hai mai lavati, puliti o medicati, nulla". Egli promise che avrebbe curato di più i piedi se gli avessero permesso di alzarsi e scappare, e così fu.

Questa è una delle storie che ci venivano raccontate; alla fine ci alzavamo tutti e andavamo subito a lavarci i piedi. (Pelletier, 1970, pp. 25-26)

Tra i nativi dell'America e dell'Alaska, i racconti hanno un ruolo centrale nell'educazione dei bambini. Essi sono usati per promuovere l'attenzione, l'immaginazione, il pensiero metaforico e la flessibilità cognitiva, nell'ambito dell'insegnamento dell'ordine naturale e morale delle cose e del significato della vita (Basso, 1984, Cajete, 1994; Kawagley, 1990; Tafuya, 1989). Joseph Suina, un professore appartenente alla comunità

pueblo (indiani d'America), riporta come una storia raccontata dal padre (che aveva la terza elementare) lo avesse aiutato a inquadrare il suo posto nell'ordine delle cose, e a comprendere la necessità di contestualizzare le conoscenze:

Era prevista una cerimonia nel nostro villaggio che non veniva celebrata da quarant'anni, e io volevo parteciparvi. Quando parlai con uno degli anziani del villaggio, chiedendo il permesso di arrivare tardi alla cerimonia a causa delle mie responsabilità di insegnamento, mi disse che sarebbe stato possibile, ma che prima avrei dovuto parlare con mio padre della cerimonia, in modo da potervi essere preparato.

La mattina seguente mi alzai presto e andai da mio padre per sapere cosa avrei dovuto fare durante la cerimonia, ma ero con la testa altrove. Mio padre mi accolse con gioia, ma vedendomi distratto e impaziente, mi disse di rilassarmi, di sedere. Penso che volesse tirarmi fuori per un attimo dalla segmentazione della società moderna, nella quale avevo trovato la mia professione, per riportarmi a un senso di pienezza e integrità.

Mio padre iniziò a parlare, ma non della cerimonia cui avrei dovuto partecipare. Mi raccontò dell'epoca in cui la cerimonia si era tenuta l'ultima volta – i membri del villaggio che erano presenti, chi era vivo, chi era in carica, come era stata la caccia quell'anno, come era stato il raccolto – e cosa era accaduto nel mondo dall'ultima volta in cui la cerimonia era stata celebrata. [...] All'epoca era appena iniziata la Seconda guerra mondiale, e molti giovani stavano per lasciare il villaggio, e forse fu proprio quello il motivo per cui fu indetta. L'effetto che il racconto di mio padre ebbe su di me fu lo stesso di quando guardo le montagne e le rocce: un senso di eternità, un senso di unione tra le generazioni e gli eventi. Mi sentivo unito agli altri, a una lunga catena di eventi, e seppi improvvisamente che ero solo un piccolo tassello di questo mosaico. Mi resi conto che non era il singolo tassello a essere importante, ma l'intero disegno. Dopo circa due ore di ricordi, mio padre alla fine mi parlò dello scopo della danza, e di alcuni simboli connessi. Poi mi disse che cosa avrei dovuto indossare quella sera, tra vesti e altri accessori. Infine, mi spiegò cosa avrei dovuto fare, e quali parole avrei dovuto usare.

Alla fine del nostro incontro non mi sentivo più ansioso; non mi sembrava più così impertinente preoccuparmi dei dettagli del mio insegnamento di quel giorno. Mi vedevo ancora come un piccolo tassello di un disegno molto più vasto. (Suina, Smolkin, 1994, pp. 118-119)

Nelle chiese afroamericane, le storie rivestono un ruolo centrale nel processo di socializzazione delle nuove generazioni. Gli insegnanti di catechismo aiutano i bambini e i giovani a comprendere il significato delle Scritture, in modo da potere applicare gli insegnamenti della Bibbia alla vita di tutti i giorni. A tale scopo, raccontano storie bibliche usando un linguaggio moderno. Per esempio, un insegnante di catechismo spiegò nel modo seguente un passo del vangelo di Giovanni (21.3-17): "Allora Pietro, cioè, si altera, tipo 'eh, pensate quello che vi pare, Gesù non torna più. Quello qui

non si fa più vedere, capito?” (Haight, 1998, p. 217; vedi anche Haight, 2002). Gli insegnanti inoltre ricorrevano a racconti e giochi di ruolo per collegare le Scritture ai problemi quotidiani e invogliare gli allievi a rispettarle.

I bambini partecipano nel costruire le storie e i giochi di ruolo attraverso una forma di discorso – botta e risposta – che differisce dalle forme di interazione praticate nelle scuole tradizionali. Il pastore riteneva che questo metodo fosse un importante strumento educativo, che consente agli allievi di parlare subito, appena l'insegnante ha posto una domanda o ha richiesto un commento (in contrasto con la più competitiva pratica scolastica che richiede ai bambini, prima di poter rispondere, di alzare la mano, in modo da essere chiamati a uno a uno).

Tra gli *xhosa*, in Sudafrica, le storie dei secoli passati vengono raccontate e rappresentate la sera dagli anziani, spesso dalle nonne. I bambini partecipano attivamente alla costruzione delle storie (van der Riet, 1998). Benché le immagini essenziali del racconto restino immutate nel tempo, il narratore le sviluppa nel contesto attuale con la collaborazione dei presenti. L'idea dominante è la minaccia rappresentata dal disordine e dal cambiamento che si oppongono all'equilibrio e all'integrità della società *xhosa*. Le storie rappresentano la visione del mondo degli *xhosa* e le relazioni sociali appropriate che le famiglie intendono istillare ai figli, e servono da mezzo di socializzazione e di promozione dell'ordine morale della comunità. Lo stile interattivo, drammatizzato e coinvolgente con cui la storia è narrata rafforza notevolmente il suo impatto.

In modo simile, i bambini *athabaschi*, in Canada settentrionale, vengono introdotti al “nobile linguaggio” del racconto attraverso indovinelli da risolvere. Essi imparano a indovinarne il senso, a leggere tra le righe, ad arricchire gli esiti, e a comunicare in modo indiretto (Scollon, Scollon, 1981).

Nel raccontare le loro esperienze, i bambini imparano a utilizzare lo stile narrativo promosso nella loro comunità. Gli adulti supportano i bambini e li guidano a raccontare storie secondo gli usi del luogo, che variano di cultura in cultura (Bruner, 1990; Mistry, 1993a; Scollon, Scollon, 1981; Wolf, Heath, 1992). Per esempio, le madri americane di ceto medio stimolano i bambini a produrre storie lunghe e ricche di dettagli ed eventi marginali, mentre le madri giapponesi incoraggiano storie concise, sullo stile dell'*haikai*, che lasciano all'ascoltatore il compito di inferire i dettagli (Minami, McCabe, 1995, 1996).

Oltre a partecipare alla costruzione di storie, rappresentazioni e indovinelli (vedi figura 8.3), i bambini si adeguano alle pratiche culturali della propria comunità assumendo ruoli e partecipando alle attività di routine promosse dalla comunità.

Pratica dei ruoli e partecipazione alle attività di routine

La partecipazione del bambino al gioco e alle attività di routine gli permette di apprendere (e adattare creativamente) le tradizioni e le pratiche culturali della propria comunità (Goodwin, 1990).

Un esempio di partecipazione ad attività sociali di routine è offerto dall'interazione tra Angu, una bambina di due anni e mezzo, e la madre, mentre giocano “alla scuola” nel loro soggiorno *middle class*, a Taiwan:

MADRE (*Sorridendo*): In piedi, fare un inchino, seduti, la maestra sta per cominciare la lezione. (*Angu, sorridendo, si avvicina alla madre*.)

MADRE: La maestra sta entrando in classe. Cosa deve dire il capoclasse?

ANGU: In piedi!

MADRE: Bene, in piedi. (*Angu si alza in piedi e fa un inchino*.)

MADRE: Seduti. [...] (*Leggono un racconto*.)

MADRE: Abbiamo finto il racconto (*batte le mani*) [...] Prima di terminare la lezione, il capoclasse dovrebbe dire “In piedi! Fare un inchino! Seduti!”. In piedi! (*Angu si alza in piedi*.)

MADRE: Fate un inchino! (*Angu fa un inchino*.) [...]

MADRE: La lezione è terminata! Ora potete andare a giocare allo scivolo (*in dica uno scivolo immaginario nel soggiorno*). [...] La lezione è terminata e tu sei felice. (tradotta dal mandarino; Haight, 1999, p. 128)



Figura 8.3 In un'isola al largo del Cile, una donna anziana rapa nui narra antiche storie alla bisnipote, mentre praticano il *kai kai*, una forma di racconto tradizionale, con canti e disegni fatti con lo spago. Sulla destra, un bambino osserva affascinato.

I bambini piccoli imparano riti e routine sociali dei più grandi, come per esempio salutare o chiamare per nome i membri della famiglia, e nei giochi sociali come il cucù. In questo processo, i bambini hanno l'opportunità di apprendere la struttura di tali eventi, i gesti e le formule da usare nelle conversazioni (Snow, 1984). Per esempio, i bambini inuit (Quebec artico), sin da tenera età, vengono incoraggiati a imitare il linguaggio dei fratelli più grandi nei rituali di saluto, il che consente loro di imparare i termini di parentela, applicarli agli altri, parlare al momento opportuno, e cogliere l'importanza del saluto (Crago, Eriks-Brophy, 1994). Il brano che segue è tratto da una sequenza molto più lunga in cui la piccola Susan, di un anno, la madre, e alcune cugine (tra cui Natali, di quattro anni) sono sedute a tavola ripetendo le formule di saluto:

- MADRE: Di' "buongiorno cugina".
 SUUSI: Huh?
 MADRE: Di' "buongiorno cugina".
 Quella là.
 Di' "buongiorno cugina".
 Forza, di' "buongiorno cugina".
 SUUSI: Buongiorno cugina.
 MADRE (*rivolto a Natali*): Rispondi.
 Di' "aaah" [la risposta a un saluto].
 SUUSI (*a*): Aah.
 MADRE: Di' "buongiorno cara cugina".
 Coraggio.
 SUUSI: Buongiorno cugina.
 MADRE (*rivolta a Natali*): Natali, rispondi. Di' "cara cugina". (Con lievi modifiche da p. 47)

In alcune comunità si ritiene importante promuovere l'apprendimento del linguaggio attraverso la ripetizione di modelli orali. Per esempio, i bambini maori (Nuova Zelanda) imparano molto presto a recitare canti e genealogie che occupano un ruolo centrale nella vita familiare e della comunità (McNaughton, 1995; Merge, 1984). Nelle loro dimostrazioni, gli adulti possono anche inframmezzare discussioni sul loro significato. I giovani hanno l'opportunità di applicare ciò che hanno appreso, introducendo adattamenti e innovazioni, pur nel rispetto delle tradizioni locali.

Altri esempi di partecipazione dei bambini ad attività sociali di routine sono le vivaci *discussioni** che i bambini italiani di classe operaria hanno con gli adulti e gli altri bambini (New, 1994), le "dispute" e i petegolezzi dei bambini neri americani (Goodwin, 1990) e i duelli verbali improvvisati tra i bambini e gli uomini chamula (comunità maya; Gosson, 1976).

* In italiano nel testo originale. [Ndt]

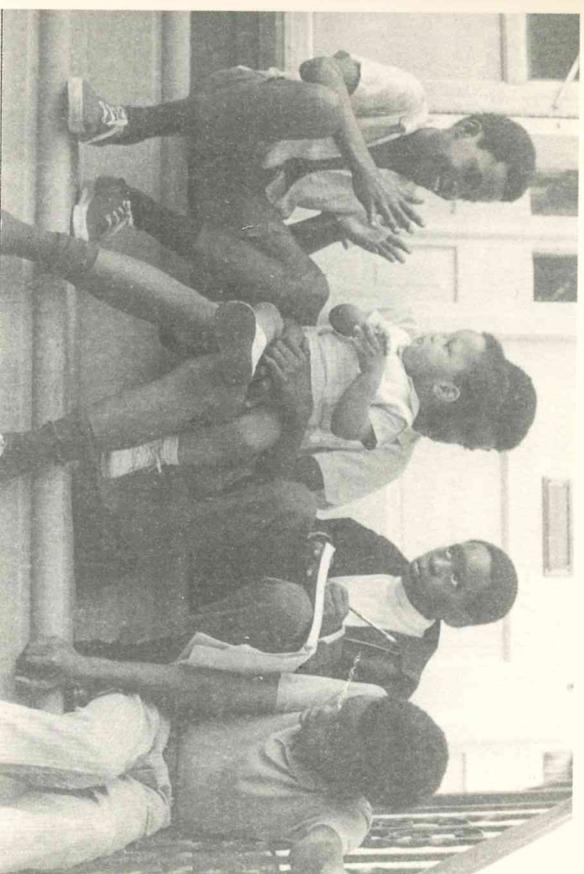


Figura 8.4 Un ragazzino afroamericano gioca con un bambino piccolo, mentre insieme ai compagni si prende cura di lui e della casa.

In Africa occidentale, gli adulti coltivano la condiscendenza e la generosità dei bambini offrendo loro oggetti e poi incitandoli a restituirli, guidandoli alle norme di condiscendenza e di scambio che reggono l'intero sistema sociale (Nsamenang, 1992).

In molte comunità, la cultura espressa dai giochi infantili e dalle routine è tramandata di generazione in generazione (vedi figura 8.4). Per esempio, Robert Serpell (1993; vedi anche Lancy, 1996) ha descritto un ricco repertorio di giochi, indovinelli e canti folcloristici tra i bambini chewa (in Zambia). I bambini partecipavano a indovinelli, giochi di gruppo (per esempio a nascondino), di disegno (sulla sabbia), di immaginazione (rappresentanti i lavori locali e la vita in famiglia), di abilità (per esempio il *jacks*)* di regole (come lo *nsolo*, che richiede considerevoli capacità strategiche e matematiche; vedi capitolo VII) e di costruzione (di modellini di fili di ferro o di creta).

Vygotskij ha sottolineato l'importanza dei giochi con regole e ruoli, sostenendo che il gioco "crea una zona di sviluppo potenziale del bambino. Nel gioco il bambino è sempre al di sopra della sua età media, al di sopra del suo abituale comportamento quotidiano; nel gioco egli è in qualche

* Gioco infantile che consiste nel lanciare in aria una palla e cercare di prendere in sequenza un certo numero di piccoli oggetti di plastica o di metallo con la stessa mano prima di afferrare la palla che cade. [Ndt]

modo di una testa più alto di se stesso” (1967, pp. 249-250; vedi anche Nicolopoulou, 1993). Vygotskij ritiene che, nel gioco, i bambini si divertono a ignorare la funzione ordinaria di oggetti e azioni, subordinandoli a significati e situazioni immaginari. I bambini fanno esperienza dei significati e delle regole della vita reale, ponendole al centro dell'attenzione. Per esempio, due sorelle possono soffermarsi sulle regole del loro rapporto, giocando proprio a “fare le sorelle”.

Nei giochi di ruolo e nelle drammatizzazioni, i bambini si liberano dei limiti situazionali di eventi e attività quotidiane e del loro ordinario significato, per sviluppare un maggior controllo di regole, comportamenti e conoscenze. Mentre giocano, essi decodificano i “copioni” della vita quotidiana – competenze, ruoli, valori e credenze degli adulti (Göncü, 1987; Hartup, 1977; Hollos, 1980; Lancy, 1980, 1996; Piaget, 1926; Sylva, Bruner, Genova, 1976; Vygotskij, 1967; vedi figure 8.5 e 8.6).

Quando i bambini giocano, spesso imitano i ruoli degli adulti che osservano nella comunità. Fanno esperienza e pratica dei ruoli sociali che in seguito rivestiranno o che sono complementari ai loro ruoli attuali (per esempio, giocano a mamma e papà, o a maestra e scolaro). Nelle comunità in cui i bambini partecipano alla vita degli adulti, spesso giocano imi-

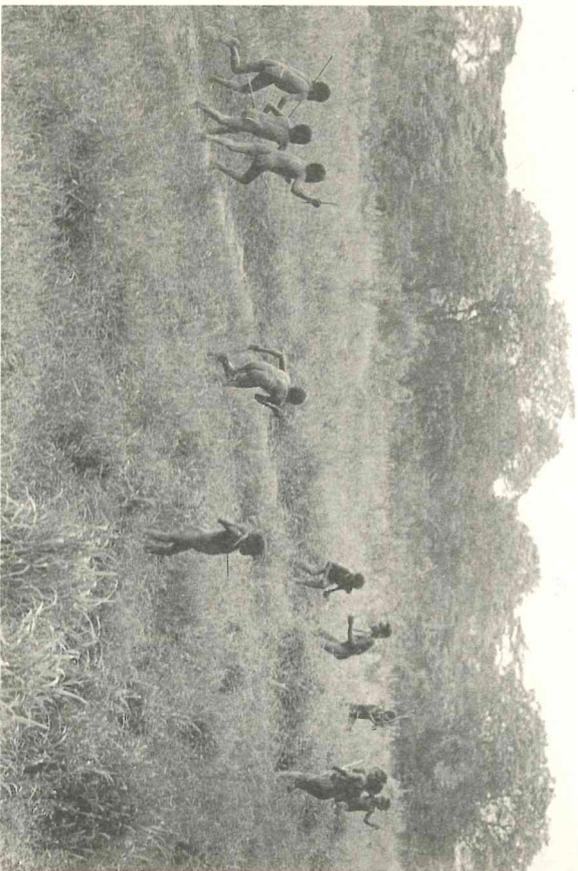


Figura 8.5a I dani, sulle montagne della Nuova Guinea, sono spesso in guerra. (a) In un gioco di battaglia, gruppi di ragazzini imitano gli adulti, attaccandosi a turno e scegliendosi grandi lance di felce. In tal modo si esercitano a lanciare e schivare, e apprendono le strategie di battaglia.

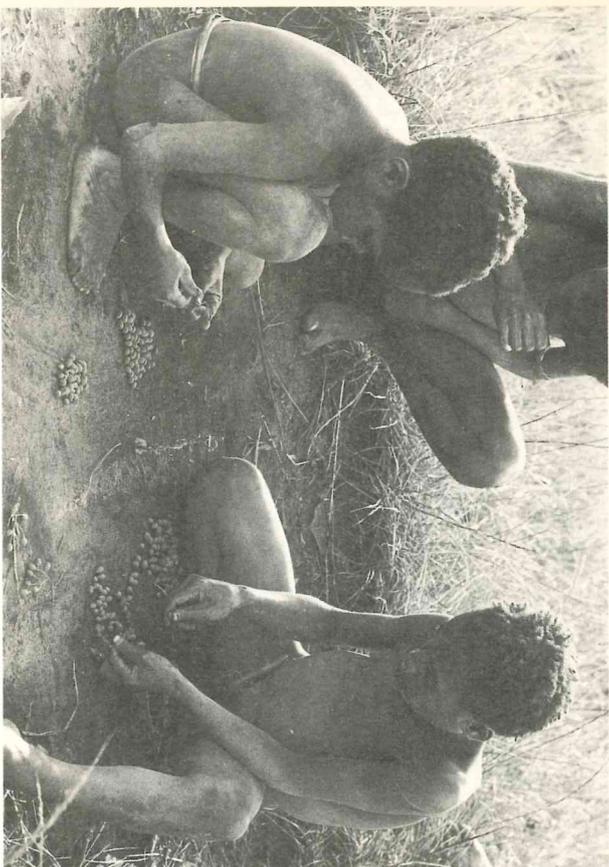
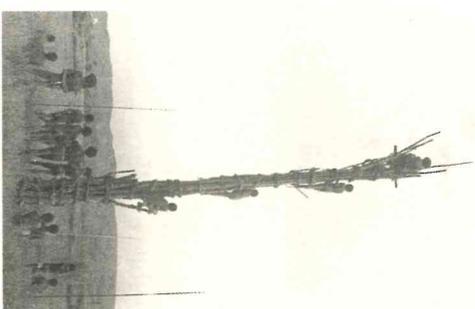


Figura 8.5b-d (b) “Ammazza-il-seme è uno dei giochi di battaglia simulata praticati dai bambini troppo piccoli per combattere. Le ‘armate’ composte da bacche vengono mosse avanti e indietro, in attacchi e ritirate”. (c, d) “In una particolareggiata imitazione della vita adulta, un seme-guerriero è posto su una torre di guardia (un ramoscello) e poi rimosso quando l’armata si ritira”; a destra, alcuni guerrieri adulti salgono su una vera torre di guardia (Gardner, Heider, 1968, pp. 80, 75).



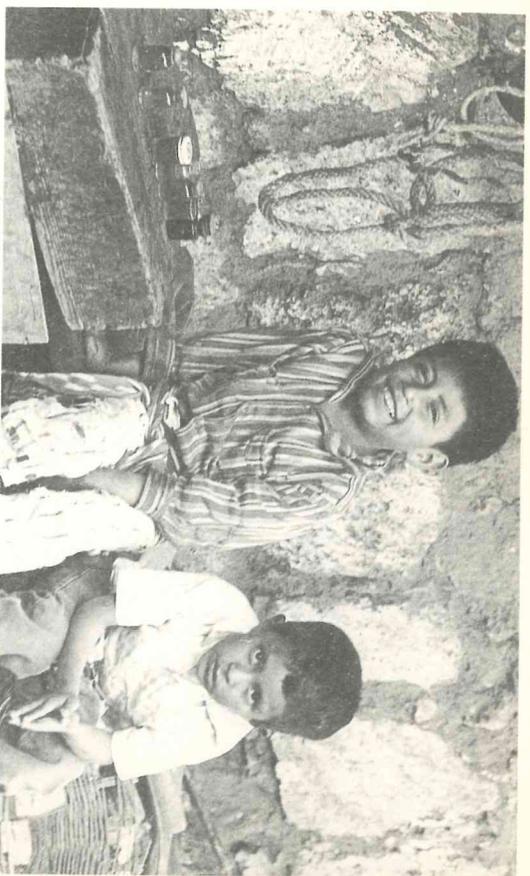


Figura 8.6 In una cittadina maya, due bambini giocano facendo finta di trovarsi in una cantina, poco dopo la festa del paese. Il bambino a sinistra fa l'oste, quello a destra il cliente. Copyright 1975 by Barbara Rogoff.

tando il lavoro o i ruoli sociali degli adulti (Haight et al., 1999; Morelli et al., 2002); nelle culture in cui i bambini sono separati dalla comunità degli adulti, invece, il loro gioco riflette meno le attività di quest'ultimi; piuttosto, essi imitano ciò che hanno la possibilità di osservare, come i supereroi o i personaggi visti in TV.

In questa prima parte del capitolo ho approfondito due processi di base della "partecipazione guidata" diffusi in tutto il mondo. Questi processi – interscambio reciproco di significati e strutturazione reciproca delle opportunità di apprendimento del bambino – assumono diverse forme nelle varie comunità ma ovunque mantengono la loro importanza. Per esempio, il gioco dei bambini si basa su ciò che hanno l'opportunità di osservare, ma ciò differisce notevolmente a seconda che essi vengano inclusi in tutte le attività sociali o siano invece separati dai contesti "riservati" agli adulti.

Il differente accesso dei bambini alle attività della comunità ha un ruolo chiave in altri aspetti della loro partecipazione guidata. Ritengo che ciò vada legato alle differenze nel grado in cui i genitori e gli altri adulti organizzano attività speciali, a misura di bambino, o si aspettano che egli impari dalla partecipazione attiva alle attività quotidiane condivise. La parte restante di questo capitolo esaminerà questi modelli che rivelano le "costanti" in alcune delle differenze più sorprendenti nelle forme di partecipazione guidata presenti nelle diverse comunità culturali.

Gli studiosi hanno spesso assunto che l'apprendimento del bambino rappresenti una sorta di contenitore degli insegnamenti espliciti inculcati dagli adulti. Nelle famiglie di classe media, in genere gli adulti organizzano l'apprendimento dei bambini piccoli dirigendone l'attenzione. Le motivazioni e gli interessi. Essi frequentemente strutturano il rapporto con il bambino all'interno di attività a sua misura, come conversazioni e giochi mirati, cercando di motivarlo a seguire le lezioni che impartiscono, e tenendolo separato dalle loro attività (Rogoff et al., 1993). Tali interazioni ricordano molto da vicino il tipo di rapporto che c'è a scuola tra insegnanti e allievi. A scuola, poi, i bambini di classe media si preparano ad affrontare la vita sociale ed economica degli adulti con esercizi avulsi dal contesto e dalle situazioni di vita reale della comunità.

Invece, nelle comunità in cui i bambini hanno accesso a molti aspetti della vita degli adulti, essi hanno l'opportunità di imparare osservando, come si aspettano del resto gli adulti (Rogoff, 1981a). In tali comunità, l'attenzione, le motivazioni e gli interessi nell'apprendimento sono aspetti che i bambini gestiscono da soli, assistendo e partecipando alle attività quotidiane degli adulti. Questa realtà è promossa dagli stessi adulti, che assumono un atteggiamento supportivo anziché direttivo (Rogoff et al., 1993; Rogoff et al., 2003).

Le osservazioni condotte in due comunità degli Stati Uniti suffragano la tesi che i bambini americani di classe media sono spesso separati dalla vita degli adulti e partecipano ad attività e "lezioni" a loro misura. A tre anni, i bambini raramente avevano l'opportunità di osservare il lavoro degli adulti; invece, partecipavano spesso a "lezioni", oppure a giochi e conversazioni adattati ai loro interessi e al loro livello cognitivo (Morelli et al., 2002). In una cittadina maya in Guatemala, e in un gruppo di cacciatori-raccoglitori nella Repubblica Democratica del Congo, i bambini di tre anni avevano più frequentemente l'opportunità di osservare il lavoro degli adulti, e raramente gli adulti confezionavano per loro lezioni o attività specifiche.

Questi distinti modelli di partecipazione guidata hanno un ruolo importante nell'organizzazione dell'apprendimento dei bambini in diverse comunità. Tuttavia, raramente tali differenze sono mutualmente esclusive, ma spesso si riferiscono alla prevalenza delle diverse forme di partecipazione guidata o alle diverse situazioni in cui tali forme sono considerate appropriate allo sviluppo del bambino. Inoltre, con tutta probabilità esistono altri modelli oltre ai due che ho presentato.

Nei paragrafi successivi, affronterò alcune delle differenze che com-

pongono questi diversi modelli, soffermandomi dapprima sulle lezioni "scolastiche" in famiglia e quindi sull' apprendimento dall' osservazione e dalla crescente partecipazione alla vita degli adulti della comunità. In seguito, considererò gli orientamenti culturali nell' uso delle parole o del silenzio, dei gesti e degli sguardi.

Lezioni "scolastiche" in famiglia

I genitori americani di classe media spesso coinvolgono i figli in forme di conversazione con un linguaggio scolastico, formale, in una società in cui le forme di interazione scolastica sono parte integrante delle comunicazioni, del tempo libero e del lavoro (Cazden, 1979; Gundlach, McLane, Stott, McNamee, 1985; McNaughton, 1995; Michaels, Cazden, 1986; Scollon, Scollon, 1981; Taylor, 1983). Dopo aver esaminato il modo in cui i genitori istruiti coinvolgono i figli in discorsi e lezioni che richiamano le interazioni scolastiche, parlerò degli sforzi dei genitori per far partecipare i bambini a tali lezioni e della partecipazione adulto-bambino a giochi e conversazioni su argomenti a misura di bambino.

Preparazione alla scuola in età prescolare

Nelle famiglie americane *middle class*, i bambini imparano a partecipare a conversazioni simili a quelle scolastiche già prima di andare a scuola, e a parlare "come un libro" prima di saper leggere.

In una ricerca sulle conversazioni durante i pasti, condotta nelle isole Hawaii, le famiglie americane di origine europea adottavano un modo di parlare tipicamente "scolastico". Questo non è né più né meno efficace degli stili discorsivi usati da altri gruppi, ma facilita il successo a scuola, dove sono usate le stesse forme (Martini, 1995, 1996). Le conversazioni durante la cena erano spesso organizzate attorno alla struttura discorsiva del racconto della giornata scolastica. I genitori chiedevano ai bambini di parlare di ciò che avevano fatto, esortandoli a riportare le novità, mostrandosi poco interessati alle cose note (per esempio, il resoconto della colazione) rispetto agli eventi insoliti ("Sì, ma che cosa hai visto durante la gita scolastica?"). Essi aiutavano i bambini a completare le parti mancanti del racconto, e a organizzarlo in modo efficace, riformulando alcune espressioni in modo più formale. A volte inframmezzavano il discorso con frasi di ricordo ("E quindi...", "Dopo di che..."), e alla fine chiedevano ai figli di riassumere e di discutere l'essenza del racconto. I genitori facevano in modo che i bambini non venissero interrotti, dicendo agli al-

tri di aspettare finché non avessero finito. Quando gli adulti prendevano il turno, parlavano a lungo, come in una lezione, raccomandando ai bambini di non interromperli. A volte i bambini, per poter parlare, usavano la prassi scolastica di alzare la mano, quando sembrava che uno dei genitori stesse per finire.

Nelle famiglie di origine hawaiana, i bambini maggiormente esposti al modo di parlare occidentale e che avevano in casa più libri conseguivano migliori risultati ai test prescolari (Martini, Mistry, 1993). I bambini che erano più pratici a spiegare chi, quando, dove, come e perché, e a usare le formule convenzionali del ceto medio per costruire i racconti riuscivano meglio ai test verbali (che tendevano a esaminare proprio questo tipo di abilità).

I bambini che si classificavano meglio ai test partecipavano più spesso ad attività "scolastiche" a casa, per esempio giocavano alla scuola e fingevano di leggere. I bambini abituati ai libri e al linguaggio scolastico sviluppano la capacità di distinguere come dovrebbe essere un testo (per esempio, in che modo dovrebbero alternarsi frasi brevi e lunghe per dare un senso di varietà, e quali frasi hanno una struttura sintattica simile). Essi imitano la struttura dei racconti, all'inizio senza rispettarne il contenuto. Una bambina, per esempio, simulava l'intonazione e la cadenza di un adulto fingendo di leggere un libro. Le sue frasi suonavano come un racconto, ma in realtà non avevano senso. Quando girava le pagine, parlava con il tono di lettura usato dagli adulti quando leggono le fiabe, con ripetizioni, contrapposizioni, conteggi e esagerazioni - scorrevolmente ma in modo non aderente al senso delle parole.

Un altro esempio di imitazione di modelli scolastici era offerto dalle "finte definizioni" di un bambino a un gioco di carte con due compagni più piccoli. Il bambino creava definizioni scorrevoli, imitando la struttura delle frasi degli adulti, e inserendo qualunque parola gli venisse in mente per riprodurre il "suono" di una definizione. Ad esempio, prendeva una carta e fingeva di leggere: "Un robot", poi mostrava la carta agli amichetti e spiegava: "Un robot è un capitano che è collegato alla bocca dei re cattivi" (Martini, Mistry, 1993, p. 180).

In alcune culture, i bambini vengono addestrati ad analizzare le sillabe nelle parole attraverso filastrocche e giochi verbali basati su rime e ripetizioni (Serpell, Hatano, 1997). Alcune trasmissioni televisive, in America e in altri paesi, sono ideate proprio per aiutare i bambini a distinguere i suoni e imparare le lettere corrispondenti.¹

1. Evidentemente, quest'esigenza è particolarmente avvertita nei paesi dove si parla inglese, a causa delle divergenze tra lingua scritta e parlata. A tale proposito, si veda il capitolo III. [NDT]

Il grado di partecipazione dei bambini in età prescolare durante la lettura di libri illustrati è differente tra le famiglie americane a basso reddito e quelle *middle class*. I bimbi di classe media ricevono spesso libri illustrati di cartone, e ascoltano storie e fiabe prima di andare a dormire. In uno studio condotto su famiglie canadesi di classe media e dirigenziale, in media i genitori cominciavano a leggere storie ai figli all'età di nove mesi; i bambini a casa disponevano di un numero di libri infantili compreso tra 61 e 80 (Sénéchal, LeFevre, 2002). L'età in cui si iniziano a leggere racconti ai bambini è associata ai risultati scolastici successivi nell'prendimento del linguaggio e della lettura (Sénéchal, LeFevre, 2002; Whitehurst et al., 1994; vedi figura 8.7).

Nelle famiglie americane di classe media, di origine europea o africana, sono state osservate pratiche scolastiche tese a preparare i bambini in età prescolare alla lettura e alla scrittura (Heath, 1982, 1983). Invece, in due comunità differenti, ai bambini in età prescolare non venivano letti libri, e in seguito, a scuola, questi avevano maggiori difficoltà con la lettura e la scrittura. I genitori bianchi che vivevano in un villaggio appalachiano insillavano nei figli l'importanza della lettura e della scrittura, ma

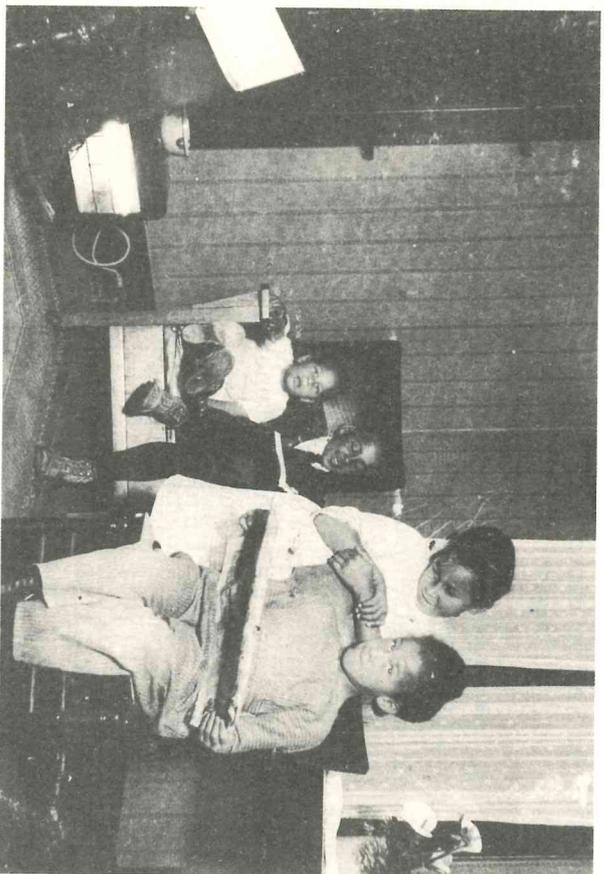


Figura 8.7 Nelle famiglie *middle class*, i bambini imparano a leggere e a scrivere sia a casa sia a scuola, supportati dall'aiuto dei membri più grandi della famiglia, dalla presenza di libri e abitudini che stimolano la lettura, e dall'usanza degli adulti di leggere in loro presenza. Questa foto fu scattata durante "l'ora di lettura" dei bambini a casa Spencer, a Hollywood (California), nel 1921.

in concreto i libri erano poco presenti nella vita dei bambini; in questo caso, i piccoli imparavano a leggere all'inizio senza problemi, ma avevano difficoltà quando veniva loro chiesto di *applicare* le capacità di lettura e scrittura per esprimersi o interpretare testi. Nelle famiglie afroamericane di classe operaia era apprezzata l'abilità e la creatività nel linguaggio, ma vi erano pochi libri in casa e lo stile discorsivo scolastico era raramente usato. In questo contesto, i bambini imparavano a leggere con difficoltà e avevano problemi nel trasferire le loro capacità verbali a scuola.

In molte famiglie di classe media, il coinvolgimento dei bambini in forme discorsive "scolastiche" comincia nel periodo in cui il bambino inizia a parlare. In uno studio (Rogoff et al., 1993), bambini di classe media di età compresa tra i dodici e i ventiquattro mesi partecipavano a conversazioni con le madri che assomigliavano a "lezioni sul linguaggio", caratterizzate da uno stile discorsivo "teorico". Durante queste "lezioni", alcune madri statunitensi e turche nominavano oggetti, chiedevano al bambino di ripetere il loro nome, commentavano gli eventi (per esempio, dicevano: "Guarda, il pupazzetto è caduto", anche se il bambino già era al corrente dell'accaduto), e proponevano diversi giochi verbali, spesso con domande di verifica su informazioni già note ("Dove sono gli occhi del mio bambino?"). Un esempio di "lezione sul linguaggio" è offerto dall'interazione tra un bambino americano di dodici mesi e sua madre, mentre esplorano un barattolo contenente un piccolo pupazzo.

La madre di Sandy mostrò il barattolo e annunciò eccitata: "Che cos'è questo? Cosa c'è dentro?". Poi mostrando il pupazzo all'interno: "Cosa c'è dentro, il pupazzetto?". Quando Sandy afferrò il barattolo, la madre suggerì: "Riesci a togliere il coperchio?".

Sandy ispezionò il pomello rotondo in cima al coperchio e disse "Pa-lla". "Sì, pa-lla", confermò la madre. "Togli il coperchio", lo incoraggiò, mostrandogli come fare. "Riesci a toglierlo?". Sandy mise le mani sulle sue e insieme tolsero il coperchio, con grande soddisfazione di entrambi. "Cosa c'è dentro?" chiese la madre, tirando fuori il pupazzo. "Che cos'è questo?"

Sandy cercò di afferrare il coperchio, e la madre commentò ciò che stava facendo: "Va bene, rimetti il coperchio al suo posto". Sandy esclamò "Oh!, e la madre gli fece eco, "Oh!". Quando Sandy perse interesse, la madre commentò fingendosi delusa: "Oh, non vuoi giocare più?", e propose "Potremmo giocare a cucù con il pupazzetto".

Sandy estrasse il pupazzo, e la madre gli chiese "Dove sta andando?", e cantò "Ecco, se n'è andato", mentre copriva il pupazzo con le mani, "Non c'è più!". (p. 81)

Un altro esempio di "lezione sul linguaggio" riguarda una madre turca di classe media, che reggendo una scatola di matite davanti al figlioletto di ventitré mesi chiese eccitata: "Aaaaa, Iskender, che cos'è questo?". Il

bimbo rispose: "È un gioco" (Göncü, 1993, p. 138). La somiglianza con lo stile discorsivo usato a scuola è evidente. Questo è il tipo di domande di verifica, di cui l'adulto già conosce la risposta, poste frequentemente dagli insegnanti per esaminare le conoscenze del bambino, non per ottenere realmente informazioni. Questo genere particolare di conversazione era invece poco diffuso tra le madri di una comunità maya e di un villaggio tribale dell'India e i loro bambini (Rogoff et al, 1993).

In modo simile, nelle famiglie inuit, era raro che le madri di una certa età rivolgero ai figli domande di cui già conoscevano la risposta (Crago, Annahatak, Ningiurvik, 1993). In uno dei suoi primi viaggi nel Quebec settentrionale, un'audiologa americana chiese a una collega inuit di porre ai bambini domande del tipo: "Dov'è il tuo naso?", per testare la loro comprensione linguistica. Ma i bambini spesso la guardavano fisso, senza rispondere. La collega le confidò che, poiché aveva osservato che i bambini rispondono a domande come questa a scuola, aveva iniziato a insegnarle anche a suo figlio. Rispetto alle generazioni passate, le madri più giovani parlavano più spesso ai figli in quel modo, per prepararli alle interazioni scolastiche.

Incentivi alla partecipazione dei bambini piccoli alle lezioni prescolari

A scuola, è comune offrire incentivi ai bambini per motivarli a impegnarsi nelle lezioni. Gli incentivi comprendono lodi, premi e buoni voti. L'evitamento di punizioni e di cattivi voti, e una serie di materiali appositamente ideati per attrarre il loro interesse (libri colorati e programmi di computer con suoni divertenti).

Nelle famiglie *middle class*, anche in età prescolare i bambini spesso vengono incoraggiati dai genitori a partecipare a "lezioni" organizzate per loro, per esempio attraverso un'espressione di eccitazione da parte dei genitori. A differenza delle madri maya e indiane, le madri americane e turche di classe media cercavano costantemente di motivare l'impegno dei bambini a far funzionare oggetti sconosciuti usando un'espressione di finta eccitazione. Esse fingevano di essere molto interessate all'oggetto, restando a bocca aperta per la sorpresa e mostrando un tono di voce e un'espressione di entusiasmo (Rogoff et al., 1993). Questo "finto entusiasmo", teso a stimolare l'interesse dei bambini per le lezioni sul linguaggio, si riscontra anche nelle interazioni delle famiglie americane e turche descritte nel paragrafo precedente.

In alcune comunità, uno dei modi principali per indurre i bambini a comportarsi nel modo desiderato è lodarli; in altre comunità, invece,

questa forma di approvazione è raramente osservata (Metge, 1984; Whiting, 1996). Nelle famiglie *middle class* degli Stati Uniti e della Turchia, le madri lodavano frequentemente le abilità e i risultati dei figli piccoli. Tali lodi erano poco diffuse nella comunità maya e dell'India, benché queste madri fossero ugualmente orgogliose dei loro figli (Rogoff et al., 1993).

Le lodi possono servire a stimolare i bambini a partecipare ad attività cui non sono interessati, o che giudicano troppo difficili e poco gratificanti. Meyer-Forres, nel suo classico saggio sui metodi di apprendimento dei tallensi, in Ghana, contrapponeva l'apprendimento "scolastico" all'apprendimento basato sulle "situazioni reali". A scuola, la conoscenza è spesso di incerta utilità, mentre nelle "situazioni reali" lo scopo delle attività è intrinseco, e la motivazione è rivolta al raggiungimento di risultati concreti:

Un bambino che ripete le tabelline partecipa a un'attività pratica appropriata per la scuola, ma che applicata alla realtà sociale è un'attività artificiosa, un "esercizio" costruito apposta per quel contesto. I tallensi non usano spesso tali "esercizi", ma preferiscono insegnare ai bambini facendoli partecipare a situazioni reali, certi che saranno desiderosi e capaci di apprendere le necessarie abilità. [...] In tal modo, l'apprendimento diventa utile. (1938, pp. 37-38)

I bambini che sin da tenera età partecipano alle attività della comunità possono vedere con i loro occhi che i propri sforzi contribuiscono al sostentamento della famiglia. Nelle situazioni reali di lavoro, il successo o il fallimento sono ovvi e non hanno bisogno di commenti (Jordan, 1989; Whiting, Edwards, 1988). Il feedback non viene da un genitore o da un insegnante, ma dagli stessi risultati. Gli adulti possono mostrare apprezzamento per il comportamento responsabile del bambino assegnandogli lavori più complessi e con una minore supervisione (Whiting, Edwards, 1988).

In uno studio in cui alcune madri insegnavano ai figli piccoli a eseguire un compito, le madri americane cercavano di destare l'interesse del bambino nel compito, e a modellare il suo comportamento passo passo, incoraggiandolo e indirizzandolo costantemente (Dixon, LeVine, Richman, Brazelton, 1984), mentre le madri gusii (keniane) lasciavano al bambino maggiori responsabilità, orientando il compito e modellando il comportamento atteso in modo più "globale". Ritenevano che se i bambini si fossero concentrati sul compito, sarebbero stati in grado di portarlo a termine. Oltre a organizzare lezioni e a sollecitare l'impegno dei figli attraverso lodi ed espressioni di "finto entusiasmo", i genitori di classe media possono partecipare, da pari, ad attività focalizzate sul bambino, per esempio a giochi e conversazioni adatti a lui. Questa soluzione è presente soprattutto nelle comunità dove i bambini sono esclusi dalle attività degli adulti, e non hanno l'opportunità di parteciparvi.

Adulti come partner nei giochi e nelle conversazioni a misura di bambino

Nella comunità americana di classe media, spesso gli adulti si rapportano ai bambini da pari, da compagni di gioco. Molti genitori americani ritengono che la loro partecipazione al gioco del bambino sia importante per il suo sviluppo cognitivo e verbale, soprattutto in vista della scuola (Farran, 1982; Farver, Haight et al., 1997; Harkness, Super, 1992a). Anche in Turchia, le madri di ceto medio (con alti gradi di istruzione, come quelle americane) ritenevano che il gioco fosse una forma di sostegno allo sviluppo dei figli. Una madre dichiarò: "A scuola abbiamo imparato che giocare con i bambini è utile per il loro sviluppo e per l'apprendimento del linguaggio" (Göncü, 1993, p. 129).

Tuttavia, in molte culture non si ritiene necessario "incoraggiare" il gioco dei bambini e non è prevista la partecipazione dei genitori. Giocare con i bambini piccoli è compito dei fratelli o di altri membri della famiglia (Gaskins et al., 1992; Mistry, 1993b; Rogoff, Mosier, 1993; Serpell, 1993; Tizard, Hughes, 1984; Watson-Gegeo, Gegeo, 1986b; vedi anche il capitolo IV).

Oltre a giocare con i bambini piccoli, spesso gli adulti di classe media conversano con loro, ponendosi al loro stesso livello. I genitori americani negoziano significati, costruiscono frasi, e rispondono alle iniziative verbali e non verbali dei bambini. Nella comunità kaluli (Nuova Guinea) e tra gli abitanti delle isole Samoa, invece, è previsto che i bambini si adattino ai contesti adulti (Ochs, Schieffelin, 1984). Su dodici gruppi culturali, le madri americane di classe media erano quelle che interagivano maggiormente con i bambini da pari, in conversazioni, giochi e scherzi. Nelle altre culture, le madri mantenevano un ruolo autorevole, dedito esclusivamente alla cura e all'istruzione dei figli (Whiting, Edwards, 1988). Il ruolo del bambino nelle conversazioni può variare: parlare quando gli si parla, rispondere alle domande, o semplicemente eseguire gli ordini che gli vengono impartiti (Blount, 1972; Harkness, Super, 1977; Heath, 1983; Schieffelin, Eisenberg, 1984).

Le madri americane e turchie spesso chiedevano l'opinione del bambino, rispondevano alle sue vocalizzazioni come fossero parole con un senso, e promuovevano scambi dialogici paritari, adattando i loro interventi al livello evolutivo del bambino. I loro bambini, in età prescolare, spesso facevano commenti e iniziavano liberamente conversazioni. Al contrario, i bambini maya e indiani raramente venivano trattati o agivano da "pari" nelle conversazioni, benché interagissero attivamente con i genitori nelle attività condivise di esplorazione di nuovi oggetti (Rogoff et al., 1993).

Quando non è previsto che vi siano conversazioni "a misura di bambino" tra genitori e bambini piccoli, i loro partner primari nelle conversazioni sono in genere gli altri bambini (Ward, 1971). Nelle famiglie allargate della comunità inuit, nel Quebec settentrionale, i bambini possono assistere e partecipare a casa propria a un ricco repertorio di relazioni e interazioni comunicative, che rappresentano una preziosa opportunità di apprendimento:

MADRE: Se il bambino ha fratelli sono loro che gli insegnano a parlare; quando si prendono cura dei fratelli più piccoli parlano spesso con loro. La madre parla meno al bambino di chi lo accudisce al posto suo. Il bambino impara a parlare più da chi si occupa di lui che dalla madre.

INTERVISTATORE: I fratelli gli insegnano a parlare come farebbe la madre, o vi sono differenze?

MADRE: I fratelli più grandi insegnano a parlare ai più piccoli in modo diverso rispetto alla madre. La madre parla al bambino delle cose più importanti.

INTERVISTATORE: Per esempio?

MADRE: Le cose che vogliamo sottolineare, come l'obbedienza, o l'importanza dell'aiuto reciproco. Obbedire quando ti viene detta una cosa ha più peso quando è tua madre a dirlo. (Crago, Eriks-Brophy, 1994, pp. 48-49)

Nelle famiglie inuit in cui non sono presenti fratelli o nonni, "la madre deve svolgere tutti i compiti da sola. Deve fare da madre, da sorella e da amica" (Crago, 1988, p. 230). In una famiglia inuit con una struttura nucleare, invece, i genitori giocavano con i figli in modo diverso dagli altri genitori. La madre instaurava con il bambino un rapporto simile a quello tra fratelli, e il bambino partecipava da pari a molte conversazioni con gli adulti.

In ogni parte del mondo, i bambini e gli adulti partecipano a particolari forme di conversazione. Tuttavia, nelle classi medie, queste conversazioni sembrano essere ideate apposta per preparare i bambini alla scuola. I genitori promuovono la partecipazione dei bambini a interazioni tipicamente scolastiche (per esempio le "lezioni"), e a usare un linguaggio "letterario". Spesso incoraggiano i bambini più piccoli a impegnarsi in tali interazioni, ricorrendo a lodi ed espressioni di "finto entusiasmo", e partecipando da pari a giochi e conversazioni con loro.

Queste forme specializzate di preparazione alla scuola differiscono dal modello in cui gli adulti supportano l'apprendimento dei bambini facendoli assistere e partecipare attivamente alle loro attività. Tuttavia, prima di approfondire il tema della partecipazione alle attività sociali quotidiane come forma di apprendimento, dovrò affrontare un argomento connesso: gli orientamenti culturali verso l'uso esteso del linguaggio parlato o l'assunzione di un atteggiamento taciturno, basato su sguardi, gesti e altre forme di comunicazione non verbale.

Linguaggio parlato *versus* silenzi, gesti e sguardi

In ogni parte del mondo, la gente usa abilmente parole, silenzi, gesti e sguardi per comunicare. Vi sono però importanti differenze nella prevalenza del linguaggio parlato e nell'articolazione di forme di comunicazione non verbale. Nelle varie comunità vi sono diversi orientamenti culturali relativi alle circostanze e alle modalità di comunicazione verbale e non verbale (Cajete, 1999; Deyhle, Swisher, 1997; Field, Sostek, Vietze, Leiderman, 1981; Jordan, 1977; Leiderman, Tulkin, Rosenfeld, 1977; Richmann, LeVine et al., 1988; Rogoff, 1982b; Scribner, Cole, 1973).

Una tendenza al linguaggio parlato può associarsi alle forme "scoloristiche" di partecipazione guidata che abbiamo discusso - lezioni, incentivi ai bambini attraverso lodi ed espressioni di finto entusiasmo, e partecipazione degli adulti a giochi e conversazioni con il bambino. Ma le differenze non possono essere ridotte a questo. Per esempio, il silenzio e l'attenzione verso le forme di comunicazione non verbale sono considerate molto importanti in alcuni contesti con una lunga tradizione scolastica, come il Giappone. Ovviamente, la scuola formale giapponese mostra alcune importanti differenze rispetto alla scuola formale occidentale.

Introduco questo problema, consapevole che le ricerche che abbiamo a disposizione non sono ancora in grado di risolverlo. Questo potrebbe essere un argomento molto interessante per lavori successivi. La diffusa equazione che accomuna la scuola al linguaggio verbale e l'apprendimento osservativo al non verbale è chiaramente riduttiva. Spesso si assume che i due atteggiamenti si escludano a vicenda, come se chi parla non facesse gesti, e chi fa gesti non parlasse. Questa dicotomia è chiaramente falsa. In ogni parte del mondo la gente parla, e chi apprezza il silenzio spesso valuta altrettanto l'eloquenza. Per esempio, in molte culture in cui il silenzio è tenuto in gran conto, il racconto è stimato come un importante strumento di insegnamento dell'ordine naturale e morale delle cose. Inoltre, gli uomini adoperano ovunque forme di comunicazione non verbale in grande quantità, e possono relazionarsi in diversi modi, spesso contrastanti, a seconda delle circostanze: in alcuni casi possono adottare un modo di parlare scolastico, simile a una lezione; in altri, comunicare in modo silenzioso, prestando attenzione alle informazioni non verbali.

In alcuni contesti, lo stile di apprendimento scolastico, basato sul linguaggio verbale, coesiste con forme di partecipazione attenta e un atteggiamento taciturno e orientato a gesti e sguardi, come vedremo in seguito. Vi possono essere altre pratiche culturali associate a questi modelli; per esempio, in alcune comunità, l'uso del silenzio è strettamente legato al rispetto per l'autonomia altrui. In questo paragrafo, prenderò breve-

mente in considerazione gli orientamenti culturali relativi al silenzio e al riserbo, alla comunicazione indiretta di messaggi attraverso storie e racconti, e all'uso di forme articolate di comunicazione non verbale.

Il rispetto per il silenzio e il riserbo

Una forma di educazione alla taciturnità è stata osservata tra gli inuit, nel Quebec artico, dove è previsto che i bambini imparino esclusivamente osservando e ascoltando. Una bambina inuit di sette anni, mentre osservava un bambino canadese di tre anni (della comunità bianca di ceto medio) raccontare un lungo sogno una mattina a colazione, disse alla madre: "Non è grande abbastanza per imparare a tenere a freno la lingua?" (Crago, 1988, p. 215).

Una ricercatrice straniera notò un piccolo inuit che giudicò particolarmente brillante, poiché mostrava un linguaggio avanzato per la sua età e parlava frequentemente. Quando chiese a una insegnante inuit di spiegarle il motivo di tale loquacità, questa le rispose: "Pensa che possa avere qualche problema di apprendimento? Alcuni bambini non molto intelligenti hanno problemi a fermarsi, non sanno quando smettere di parlare" (p. 219).

Gli insegnanti occidentali stimolano gli alunni inuit a parlare ad alta voce in classe, ma ciò spesso contrasta con le aspettative dei loro genitori, come mostrato nel seguente commento di un genitore a un incontro scolastico in cui si parlava di suo figlio di quinta elementare:

INSEGNANTE NON INUIT: Suo figlio parla bene in classe, e parla molto.
GENITORE: Oh, mi dispiace. (Crago, 1992, p. 496)

Un autore inuit spiega: "Quando [i bambini] diventano più grandi, le domande gli vengono a noia; essi hanno acquisito giudizio e sono più intelligenti. E più intelligenti sono, meno parlano" (Freeman, 1978, p. 21). Esther Goody (1978) sottolinea che, mentre ai bambini americani di classe media viene insegnato, sin dalla prima infanzia, a rivolgere domande nel corso degli "esercizi" proposti dagli adulti, in alcune comunità invece è raro che un bambino ponga domande a un adulto (Briggs, 1991; Goody, 1978; Heath, 1983). Per esempio, tra i pueblo, la conoscenza non può essere ottenuta per mezzo di domande: essa è un dono che viene concesso al momento e al punto giusto, non qualcosa che si può "chiedere" (Suina, Smolkin, 1994).

In molte comunità native del nord America, il silenzio è particolarmente apprezzato, e le domande sono evitate o poste di proposito in modo ambiguo (Basso, 1979; Black, 1973; Plank, 1994). Rivolgere domande si-

gnifica obbligare un'altra persona a rispondere, e dunque limitare la sua libertà. Quando non si ha risposta, o non si desidera rispondere, il silenzio è considerato la scelta migliore. Tra l'altro, un atteggiamento taciturno indica rispetto per gli altri e per le loro scelte. Ciò è evidente nel silenzio in classe dei bambini indiani, che seguono una forma rispettosa di apprendimento, fondata sull'ascolto e l'osservazione, evitando di porre domande. Anche l'atteggiamento degli *insegnanti*, in alcune culture, è caratterizzato da una simile ponderatezza, per le stesse ragioni. Per esempio, gli *athabasci* del Canada settentrionale valorizzano il riserbo nelle situazioni in cui parlare può essere considerato una forma di invadenza, in particolare nelle interazioni tra adulti e bambini (Scollon, Scollon, 1981). In modo analogo, nei villaggi rurali *malinke*, nell'Africa occidentale francese, il linguaggio parlato è usato con parsimonia:

In ogni cosa ho notato una forma di dignità che è spesso assente nella vita di città: nessuno faceva mai nulla senza prima essere solennemente invitato a farla, anche quando ne aveva ogni diritto. La libertà personale degli altri era infatti tenuta sempre in gran conto. E se in città sembravano un po' tardi di mente era perché parlavano soltanto dopo aver riflettuto a dovere, perché consideravano le parole una cosa molto seria. (Laye, 1959, p. 53)

I giapponesi, nelle loro conversazioni, apprezzano la sinteticità e fuggono la verbosità (Minami, McCabe, 1995, 1996). In un testo che raccoglie una serie di "abitudini americane sulle quali i giapponesi hanno da ridire", ai primi posti compaiono le lamentele sul fatto che gli americani sembrano insistenti al silenzio e quindi chiacchierano sempre di argomenti insignificanti (Condon, 1984). Inoltre, non sarebbero in grado di "ascoltare", mostrandosi troppo impazienti di esprimere le loro idee o di fare domande, senza prestare realmente attenzione a ciò che dicono gli altri.

In Giappone, parlare troppo è segno di immaturità o di stupidità. [...] Il silenzio non è semplicemente l'assenza di suoni o parole, un vuoto da colmare, come tendono a considerarlo gli americani. A volte, non parlare indica rispetto per la persona che sta parlando o per le idee espresse. Il silenzio è una forma di comunicazione che accomuna le persone, un modo per unirle, a differenza delle parole che spesso le separano. I silenzi che inframmezzano il discorso sono spesso paragonati agli spazi bianchi di un quadro o di un manoscritto. Un quadro non è necessariamente più ricco, più accurato o più completo se tali spazi sono colmati; in tal modo, non si farebbe che creare confusione e distogliere l'attenzione dall'opera stessa.

Le differenze nel modo in cui giapponesi e americani parlano e usano il silenzio spesso generano sconcerto e confusione. Un americano può rivolgere una domanda a un giapponese, e questi può rispondere solo dopo una lunga pausa. Più la domanda è diretta, maggiore sarà la pausa del giapponese,

se, che cercherà di evitare una risposta troppo diretta. L'americano, da parte sua, crederà che la domanda non sia stata ben compresa, e quindi cercherà di riformularla. Spesso poi capita che l'americano sia di per sé insoddisfatto al silenzio, e cerchi di riempirlo di parole per ridurre il suo disagio. In ogni caso, le nuove parole non faranno altro che rendere più difficile la situazione per il giapponese. Non solo l'americano ha condensato due o più domande nello spazio adatto per una, ma ha preso anche le distanze non condividendo una pausa riflessiva. (pp. 40-41)

Comunicazione indiretta di messaggi nelle storie

Nelle comunità in cui è praticato e valorizzato il riserbo, i messaggi e gli insegnamenti possono essere trasmessi indirettamente attraverso proverbi e racconti. Per esempio, gli apache dell'Arizona trovano strano che gli angloamericani "discutano a lungo su ciò che è ovvio" (Basso, 1979, p. 87). Tuttavia, gli apache apprezzano i giochi linguistici e l'eloquenza, e ricorrono a un genere particolare di racconto per impartire insegnamenti in modo indiretto. Le storie sul passato sono spesso usate come pretesto, per indicare a qualcuno che sta agendo in modo sbagliato e potrebbe andare incontro alle stesse conseguenze del protagonista del racconto (Basso, 1984). Il luogo dove la persona ha ascoltato per la prima volta la storia continua a ricordarle il messaggio morale per anni.

Keith Basso (1984) riporta un esempio di racconto "mirato", riguardante una diciassettenne apache. La giovane aveva presenziato a una solenne cerimonia in cui le donne portavano i capelli sciolti, in rispettosa osservanza del cerimoniale. Tuttavia, ella portava bigodini rosa nei capelli, secondo la moda appresa dalle coetanee nel suo collegio fuori dello stato. Qualche settimana dopo, a una grande festa di compleanno, la nonna raccontò ai presenti la storia di un poliziotto apache, che per comportarsi troppo da "bianco" alla fine fece la figura dello sciocco. Subito dopo che il racconto ebbe termine, la giovane se ne andò a casa sua, senza parlare. Basso chiese alla nonna perché la giovane se ne fosse andata - si era forse sentita poco bene? - e la vecchia rispose: "No, le ho lanciato una 'frecciata'".

Circa due anni dopo, Basso incontrò la ragazza e le chiese se ricordasse l'evento. Lei rispose di sì, e rivelò che il racconto aveva avuto effetto. Da allora aveva smesso di comportarsi da "bianca", perché non le piaceva sentirsi criticata per quel motivo. Quando attraversarono il luogo in cui aveva ascoltato la storia del poliziotto apache, Basso glielo ricordò, e la giovane, ridendo, disse: "Conosco questo posto. Mi assilla ogni giorno".

Nick Thompson, un anziano apache, spiegò che i racconti apache esortano a pensare alla propria vita. Se non ci si è comportati bene, qualcuno "ti dà la caccia":

Qualcuno ti prende di mira, e ti racconta una storia accaduta tempo addietro. Non importa se ci sono altre persone intorno – alla fine ti rendi conto che la storia è rivolta a te. In un attimo coglie nel segno! È come una freccia, si dice. A volte ti rimbalza addosso – è troppo debole e non ti accorgi di niente. Ma quando è forte e va a fondo, inizia a lavorare nella tua mente sin da subito. Nessuno ti dice niente, c'è solo la storia, e questo è tutto, ma ora sai che la gente ti osserva e parla di te. A loro non piace come ti stai comportando. Perciò, sei costretto a pensare alla tua vita, a ciò che stai facendo.

Poi ti senti debole, faccio, come se fossi malato. Non vuoi mangiare né parlare con nessuno. La storia sta facendo effetto su di te. Ci pensi sempre. Adesso cominci a sentirti cambiato, desideri agire in modo migliore. [...] Dopo un po', non vuoi più pensare a ciò che hai fatto di sbagliato, perciò cerchi di dimenticare quella "storia", di estrarre la freccia. Pensi che non ti farà più del male, perché ora vuoi cambiare.

Sarà difficile mantenere i tuoi propositi: molte cose potranno accadere e ostacolare il tuo cammino. Ma tu non dimenticherai mai quella storia, e ti recherai spesso nel luogo dove l'hai ascoltata. Se è vicino, anche ogni giorno. (Basso, 1984, p. 42)

Dunque, nel mondo le storie hanno frequentemente una finalità educativa. Il ricorso alle storie come commenti personali indiretti è particolarmente diffuso nelle comunità che praticano il silenzio e il riserbo. In queste culture, spesso, in alcuni contesti può essere opportuno un atteggiamento taciturno, in altri (per esempio nei "duelli verbali") mostrare capacità oratorie (per esempio, Gossen, 1976), in altri ancora usare articolate forme di comunicazione non verbale.

Forme articolate di comunicazione non verbale

Forme di comunicazione diversa dal linguaggio parlato rivestono un particolare rilievo in molte culture dove sguardi, gesti, posture e movimenti sono usati in modi molto articolati. In tali comunità, le persone prestano maggiore attenzione a queste forme di comunicazione rispetto alle società in cui esse veicolano meno significati. Per esempio, i giapponesi sono in grado di "leggere" le espressioni facciali e i movimenti del corpo in misura maggiore e in modo più accurato rispetto alla maggior parte degli americani, preferendo i messaggi non verbali a quelli verbali (Condon, 1984).

Le madri di una comunità maya in Guatemala e di un villaggio tribale in India usavano frequentemente sguardi, contatti, posture e movimenti per comunicare, a differenza delle madri di classe media di due comunità (Stati Uniti e Turchia), che ricorrevano meno frequentemente a queste forme di comunicazione e parlavano di più ai loro bambini piccoli. Le comunicazioni non verbali delle madri maya e indiane erano più articolate, e consentivano di esprimere idee più complesse, rispetto alle madri delle

altre due comunità (Rogoff et al., 1993). In un'altra ricerca, un genitore indiano, mentre conversava con un assistente del ricercatore, attirò l'attenzione del figlio di diciotto mesi per offrirgli un barattolo con cui giocare, e poi lo guidò a usarlo in modi molto complessi, senza che né il padre né il figlio dicessero una sola parola.

Quando il padre prese il barattolo con l'anello dentro e lo agitò (in modo da far tintinnare l'anello) per attirare l'attenzione di Ramu, questi si avvicinò per osservare.

Mentre rivolgeva una domanda all'assistente del ricercatore, il padre attirò l'attenzione di Ramu verso l'anello dentro il barattolo, e gli mostrò una serie di azioni che potevano essere eseguite con esso, aprendo il coperchio, scuotendo brevemente l'anello all'interno, e richiudendo il coperchio. Faceva questo mentre porgeva il barattolo a Ramu, assicurandosi che potesse guardarlo bene, e comprendesse che era un dono per lui.

Quando Ramu cercò di afferrare il barattolo, il padre glielo porse e si mise a osservare come lo usava, continuando a parlare con l'assistente.

Ramu estrasse il coperchio dal barattolo, tirò fuori l'anello e lo mostrò trionfante al padre, sorridendo felice.

Il padre fece un cenno con la testa, prendendo atto della sua piccola impresa. Poi, con un movimento rapido degli occhi e del capo, suggerì a Ramu di rimettere l'anello nel barattolo. (Mistry, 1993b, pp. 111-112)

La presenza di sottili comunicazioni non verbali può spiegare alcune osservazioni di precoce controllo sfinterico e vescicale dei bambini, se paragonato all'addestramento alla toilette dei genitori americani, che in genere non inizia prima dei due-tre anni. Tra i digi, in Africa orientale, i genitori (o altri adulti) e i bambini si scambiano indizi posturali e di altro tipo, in modo da promuovere il loro controllo di quando e dove urinare e defecare. In questo contesto, i bambini riescono a regolarsi da soli, di giorno e di notte, già tra i quattro e i sei mesi. Il bambino impara ad assumere le posture adatte dagli adulti, che si mostrano sensibili a ogni suo indizio di bisogno, lo incoraggiano a liberarsi con il suono "shuus", e gli fanno festa quando ha finito (deVries, de Vries, 1977).

La "segregazione" dei bambini di ceti medio dalle attività degli adulti richiede un maggior ricorso a forme di comunicazione distali e vocali. Non a caso, i bambini americani sono stati definiti "bambini impacchettati", perché sperimentano raramente contatti fisici diretti con chi ne ha cura, e passano la maggior parte del tempo "rinchiusi" nei vestiti, oppure in culle, box e passeggini (Whiting, 1981).

Invece, i bambini che sono costantemente a contatto con i genitori, o altri adulti, possono utilizzare più facilmente indizi non verbali come sguardi, gesti, espressioni facciali e movimenti posturali. Le madri giap-

ponesi tengono in braccio i figli o sono a contatto con loro più spesso delle madri americane, che invece parlano più spesso ai loro bambini. Takie Lebra (1994) ipotizza che vi sia un legame inversamente proporzionale tra le due forme di comunicazione: maggiore è l'una, minore è l'altra (vedi figura 8.8).

Nelle culture in cui i bambini piccoli sono spesso a contatto con i genitori, la modalità di comunicazione tattile e posturale è prontamente disponibile. Molti antropologi hanno sottolineato la rarità del pianto dei bambini in queste condizioni: le madri riescono a rispondere ai bisogni dei figli prima ancora che comincino a piangere (Harkness, Super, 1992b; Whiting, Edwards, 1988). Per esempio, tra gli inuit, nel Quebec artico, il neonato è quasi sempre a contatto con la madre, in un marsupio posto all'interno del suo *parka*.



Figura 8.8 La disponibilità di un contatto fisico ravvicinato consente alla madre di avvertire le necessità del neonato, quali il bisogno di urinare, che può essere comunicato attraverso indizi posturali e non verbali. In questa figura, una donna giapponese si sporge dalla zanzariera per permettere al suo figlio assornato di liberarsi. Stampa su tavola di legno di Kitagawa Uramaro (1753-1806), che appartiene a una serie sulle pratiche giornalieri delle donne.

Il bambino si agita e la madre sa che si è svegliato. Si contorce e la madre percepisce che ha fame o vuole qualcosa. In alcune case ho riscontrato che i bebè difficilmente avevano bisogno di piangere per esprimere i propri bisogni e trovarvi risposta. Ricordo di essere stato presso una famiglia per un giorno intero, e di non aver udito nemmeno un balbettio dalla loro piccola di un mese. La madre la portava con sé [nel suo *parka*] e, senza nessun segno percepibile ai presenti, stabiliva quando tirarla fuori di lì per allattarla. [...] Un'insegnante [straniera], che aveva lavorato nel Quebec settentrionale per alcuni anni, una volta mi disse:

“Penso che la cosa che ricorderò di più sia quanto raramente ho udito i bambini piangere. [...] Questo intenso contatto fisico, in cui il corpo del bambino è attaccato a quello della madre per molte ore, di giorno e di notte, stabilisce un modello di comunicazione precoce non fondato sulle vocalizzazioni del bambino.” (Crago, 1988, pp. 204-205)

Una delle ragioni per cui gli americani parlano così tanto, ipotizza Mary Martini (1992), è che la loro cultura promuove la separazione tra gli individui, che dunque devono continuamente confrontare le loro individualità e i loro pensieri distinti. Martini sottolinea che in questa comunità i bambini sono abituati a trascorrere parte della loro giornata lontano dalla famiglia, per cui, una volta a casa, hanno molte esperienze da raccontarsi, per mezzo di conversazioni e comunicazioni verbali esplicite. In una società che vede gli individui come intrinsecamente separati dagli altri e con una vita mentale propria, il contatto sociale si basa sulla comunicazione verbale e la conoscenza reciproca delle loro distinte personalità, e sulla coordinazione dei loro comportamenti separati.

Ciò è in contrasto con le culture in cui i bambini sono inseriti nella vita familiare e sociale, e sono posti nelle condizioni di osservare l'intera gamma di attività e di parteciparvi quando sono pronti. Nelle forme di apprendimento partecipativo, il linguaggio parlato fa più spesso riferimento al comportamento degli individui. Esso è in genere coordinato con l'attività che viene appresa, a differenza dell'apprendimento scolastico e prescolare, dove le parole restano il principale se non esclusivo mezzo di comunicazione.

Partecipazione attenta alle attività sociali

In alcune comunità, l'apprendimento dei bambini implica un'attenta partecipazione a quasi ogni espressione della vita sociale, con l'osservazione e l'iniziativa del bambino e un sostegno sensibile degli adulti (Rogoff et al., 2003). I bambini sono posti nelle condizioni di osservare e ascoltare senza limitazioni ciò che accade nella comunità: vita, morte, lavoro, svago, e tutto ciò che è ritenuto importante. Gli eventi cui parteci-

pano in genere non hanno esplicite finalità educative, né sono in qualche modo adattati a loro: piuttosto, ci si attende che stiano attenti a tutto ciò che li circonda e inizino a partecipare quando si sentono pronti. I bambini sono "partecipanti periferici" a tutti gli effetti, cui viene accordata piena facoltà di assistere e partecipare gradualmente alla vita della comunità. Quando sono piccoli, essi spesso sono portati in giro dalla madre o dai fratelli più grandi ovunque vadano. Per esempio:

Nell'Africa subsahariana, a Taira [Giappone] e a Juxtlahuaca [Messico] i bambini piccoli sono legati alla schiena delle madri o dei fratelli per la maggior parte della giornata. Queste società non hanno culle, passeggini, box o quant'altro. [...] Dal dorso della madre o del fratello, essi possono partecipare in modo vicario a ciò che fa chi li conduce. [...]

Invece, nella società nordamericana e dell'India settentrionale, dove i bambini trascorrono molto tempo in passeggini, box, lettini o culle, l'interazione con gli altri richiede di norma che un adulto o un altro bambino più grande si chini dinanzi a lui per guardarlo negli occhi. Di conseguenza, questi bambini vedono un mondo pieno di gambe, e hanno minori opportunità di assistere alle interazioni degli adulti o di ascoltare le loro conversazioni, e quindi di partecipare in modo vicario alle interazioni sociali. (Whiting, Edwards, 1988, p. 168)

In alcuni casi, i bambini in tenera età sono lasciati liberi di scorrazzare per la comunità e di osservare tutto ciò che accade. Per esempio, nella tribù dei xavante, nella foresta amazzonica, non appena i bambini sono in grado di trotterellare lontano da casa, si uniscono a un gruppo di altri bambini che vanno e vengono per il villaggio, osservando tutto ciò che accade:

I bambini xavante, come i bambini di molti altri villaggi nel mondo, sono gli occhi e le orecchie della comunità. Davvero poco di ciò che accade sfugge ai loro occhi, e la loro curiosità è insaziabile. Appena vedono qualcuno andare da qualche parte, gridano "Dove vai?", e ben presto impariamo a dar loro precise risposte per evitare che ci seguissero ovunque andassimo. Poteva essere imbarazzante quando andavamo nella foresta per i nostri bisogni. (Maybury-Lewis, 1992, pp. 122-123)

Incentivi all'osservazione attenta

In molti casi, sono gli stessi genitori o educatori a incoraggiare l'acuta osservazione dei bambini, come avviene per esempio nell'apprendimento osservativo che caratterizza il metodo Suzuki e il sistema scolastico giapponese (Peak, 1986). In modo simile, Jomo Kenyatta (1953) ha descritto l'importanza dell'apprendimento osservativo nel sistema educativo tradizionale gikuyu, prima dell'avvento della scuola europea. In sostanza, i ge-

nitrici gikuyu insegnavano ai figli a divenire buoni osservatori. In una comunità maya in Messico, i bambini facevano da "informatori" alle madri che stavano a casa e richiedevano ragguagli su quanto accadeva nel villaggio. Le domande delle madri guidavano i bambini a considerare quali aspetti degli eventi fossero significativi (Gaskins, Lucy, 1987).

I bambini rotumani (in Polinesia) vengono sin da piccoli educati all'osservazione. Se un bambino ha difficoltà ad apprendere un compito, l'adulto può adattare la sua impostazione per correggere un errore o un movimento, ma raramente fornisce esplicite istruzioni verbali. Quando il bambino chiede spiegazioni, "gli viene risposto di osservare un adulto competente in azione" (Howard, 1970, p. 116).

Quindi, in alcune culture l'osservazione e la partecipazione dei bambini alle attività sociali vengono incoraggiate dalla famiglia e dalla comunità. Può essere essenziale, in tal senso, fare in modo che i piccoli osservino e imparino al momento giusto. Le aspettative della famiglia e della comunità rappresentano un importante incentivo verso questo tipo di apprendimento. In questo, gli adulti e gli altri bambini possono fornire un aiuto sensibile, facilitando l'osservazione del bambino e assistendolo nel suo compito.

Sostegno responsivo

Vi sono notevoli differenze tra le diverse culture nella disponibilità dei genitori (o di altri adulti) a sostenere e aiutare i bambini. In una cittadina maya e in una comunità tribale dell'India, le madri erano molto sensibili agli sforzi dei bambini nel far funzionare nuovi giocattoli, ed erano pronte ad assisterli all'occorrenza. Ciò si verificava molto più di rado nelle famiglie americane e turche di ceto medio (Rogoff et al., 1993). In alcune forme di sostegno responsivo, il genitore è pronto a intervenire e ad aiutare il bambino all'occorrenza, ma lascia a lui l'iniziativa. Il sostegno è adattato alle necessità del bambino, e consiste in una serie di istruzioni impartite unilateralmente dagli adulti. Un esempio di attenzione responsiva e di sostegno al bambino è offerto dall'interazione tra un bambino maya di venti mesi e i suoi genitori, che lo aiutavano a maneggiare un barattolo trasparente con un pupazzetto all'interno:

Juan si volse verso la madre e agitò il barattolo, [esclamando] "Bimbo!", poi glielo pose. Benché fosse impegnata in una conversazione con altri adulti, la madre accettò il barattolo e lo agitò davanti a Juan.

Juan si interessò al coperchio, dando colpi con l'indice, come a indicare alla madre di toglierlo, mentre lei faceva rimbalzare il barattolo nelle mani. Quando la madre osservò ciò che Juan stava facendo (mentre continuava a

parlare), tolse il coperchio e dispose il barattolo in modo che Juan potesse estrarre il pupazzetto, quindi lo richiuse e lo tenne a disposizione del bambino. L'interazione si protrasse a lungo: Juan esplorava il barattolo, mentre la madre era pronta ad assisterlo, e nel frattempo continuava a conversare.

[Più tardi] Juan sorrise e ritornò a esaminare il pupazzetto, poi toccò con esso il barattolo che la madre reggeva, mormorando una richiesta. La madre lo guardò per un attimo e comprese ciò che voleva. Juan continuò a giocare con il barattolo, il coperchio e il pupazzo con l'aiuto della madre, che ella forniva con disinvoltura, mentre continuava a partecipare alla conversazione con gli altri adulti. (p. 82)

Iniziativa nell'osservazione e nella partecipazione

Nelle comunità in cui i bambini hanno l'opportunità di osservare ciò che accade e sono incoraggiati a farlo, in genere le persone sono particolarmente attive e abili nelle loro osservazioni. E' richiesta un'attenzione continua per apprendere dall'osservazione, come traspare da questo esempio, che si riferisce all'esperienza di una bambina canadese di classe media in visita con la madre a una comunità inuit nel Quebec settentrionale:

Un giorno, mentre mia figlia, che allora aveva otto anni, guardava alcune bambine della sua età partecipare a un gioco nella casa che stavamo visitando, si rivolse alla madre (che parlava inglese) e le chiese:

ANNA: Come si gioca? Mi spieghi ciò che devo fare. Quali sono le regole?

MADRE INUK (*gentilmente*): Osservale e imparerai.

ANNA: Io non so imparare osservando, può dirmi come si fa?

MADRE INUK: Tu sei in grado di farlo; osservale e imparerai. (Crago, 1988, p. 211)

Nella comunità inuit, ci si aspetta che i bambini prendano l'iniziativa e imparino osservando, ragionando e trovando risposte da soli, senza altri incentivi (Briggs, 1991). In una ricerca (Bloch, 1989) i bambini di un villaggio rurale in Senegal, di età compresa tra i due e i sei anni, osservavano gli altri più del doppio delle volte rispetto ai coetanei americani. I tallensi, in Ghana, per rappresentare un rapido apprendimento, usavano un'efficace espressione, *avere occhi straordinari*, che sottolineava l'importanza di un'attenta osservazione (Fortes, 1938).

Nell'attenta osservazione può essere incoraggiata la partecipazione competente dei bambini piccoli alle attività degli adulti. Le abilità dei bambini possono apparire notevoli agli osservatori di ceto medio. Per esempio, nella comunità fore (in Nuova Guinea) i bambini piccoli hanno accesso a ogni luogo e a ogni situazione; essi sviluppano una grande destrezza, al punto che maneggiano coltelli e usano il fuoco in tutta sicurezza sin da quando sono in grado di camminare (Sorenson, 1979).

In molte comunità, i bambini iniziano a contribuire al lavoro familiare dall'età di tre o quattro anni. Per esempio, le madri kaluli (Nuova Guinea) sollecitano i bambini a prestare attenzione a ciò che accade e mostrano loro come va eseguito un compito, limitandosi a dire "Fa' così" mentre lo mostrano, senza fornire ulteriori spiegazioni (Schieffelin, 1991). Le bambine, sin da piccole, passano molto tempo a osservare le madri, che spesso chiedono loro di aiutarle, per esempio a prendere le molle per il fuoco o ad arrostitre le banane sul fuoco. Le madri incoraggiano quest'aiuto e, gradualmente, col crescere della bambina, aggiungono nuovi compiti. Le bambine assumono ruoli di responsabilità in tenera età, in genere intorno ai tre anni. A tre-cinque anni raccolgono e accatastano legna da ardere, accendono fuochi di cottura e cucinano da sole piccole quantità di cibo; i bambini kaluli, da parte loro, a questa età già possiedono e maneggiano coltelli tascabili.

I bambini spesso si prendono responsabilmente cura dei fratelli o dei cugini più piccoli, degli animali e della casa dall'età di cinque-sette anni, e diventano completamente affidabili a otto-dieci anni (vedi il capitolo V; Rogoff, 1981b; Rogoff et al., 1975; Ward, 1971; Whiting, Edwards, 1988). Per esempio, Alce Nero descriveva in questi termini la sua infanzia tra i sioux: "I ragazzi del mio popolo imparavano giovanissimi a essere uomini, e nessuno ce lo insegnava; imparavamo semplicemente imitando quello che vedevamo, e diventavamo guerrieri a un'età in cui adesso i ragazzi sono come ragazze. Era l'estate dei miei nove anni" (Nelhardt, 1932, pp. 25-26).

Attenzione distribuita simultaneamente su più eventi

Imparare dalle situazioni di vita reale può richiedere di monitorare diversi eventi per volta, in una sorta di distribuzione dell'attenzione. Un'attenzione focalizzata su un solo evento renderebbe difficile notare altri avvenimenti che potrebbero essere di grande interesse. Per imparare osservando, senza un genitore o un insegnante che indichi a cosa prestare attenzione, è necessario avere gli occhi ben aperti.

Un esempio di attenzione distribuita è offerto da un bambino maya di dodici mesi, che partecipava abilmente a tre eventi per volta: chiudeva dei piccoli oggetti in un barattolo insieme alla sorella più grande, soffiava in un fischietto giocattolo che sua madre gli aveva scherzosamente infilato in bocca, e nello stesso tempo osservava attentamente un camion che passava per strada (Rogoff et al., 1993)! In questo genere di partecipazione, l'attenzione del bambino è distribuita su più cose simultaneamente.

In questo studio, i bambini maya spesso partecipavano a diverse atti-

vità per volta, con gran disinvoltura, quasi si trattasse di un solo compito. I coetanei americani, invece, tendevano ad alternare l'attenzione tra i due eventi o si soffermavano su uno soltanto, ed erano meno attenti agli eventi interessanti che accadevano al di fuori del compito. I modelli attenti delle madri riflettevano quelli dei bambini. Sorprendentemente, i *bambini maya* (di età compresa tra i dodici e ventiquattro mesi) gestivano diversi eventi alla volta più spesso delle *madri* americane, che in genere alternavano la loro attenzione sui diversi eventi.

Un esempio di attenzione alternata relativa a una coppia statunitense madre-bambino è rappresentato dal tentativo del piccolo Sandy (ventuno mesi) di coinvolgere di nuovo la madre con il gioco del barattolo dopo che lei aveva ripreso la conversazione con gli altri adulti:

Mentre la madre e l'intervistatore parlavano, Sandy provò a raggiungere il barattolo (con un pomello rotondo sul coperchio). Io indicò esclamando "Voglio palla", distese la mano riprendendo "Palla", emise un grugnito e ripeté ancora "Palla, palla", e infine si allungò raggiungendo appena il barattolo. La madre si rese conto di ciò che stava cercando di fare, e interruppe la conversazione con l'intervistatore.

A questo punto passò a interagire esclusivamente con Sandy sollevando il barattolo: "Che cos'è questo? Lo rinvio?", [...] con un modo di parlare che si adattava al livello del bambino (per esempio con lezioni sui nomi degli oggetti), e richiedeva l'intera attenzione della madre: "Che c'è qui dentro? [...] Il pupazzetto?". Quando Sandy ripose il pupazzo nel barattolo e richiuse il coperchio, ella suggerì: "Di' ciao".

Sandy si distrasse guardando il videoperatore spostare la videocamera, mostrando di prestare attenzione a un solo evento per volta, guardandosi intorno e poi osservando il videoperatore.

Intanto, la conversazione tra gli adulti era ripresa. [...] Sandy alternava la sua attenzione tra il videoperatore e il gioco. (Rogoff et al., 1993, p. 98)

Nelle comunità in cui i bambini partecipano a eventi sociali complessi, la sensibilità alle informazioni provenienti da diverse fonti, che richiede una forma di attenzione distribuita, può essere particolarmente sviluppata. Ciò a sua volta può favorire l'apprendimento della capacità di anticipare le intenzioni e l'orientamento del gruppo (Briggs, 1991; Hanry, 1955). Per esempio, alcuni trascrittori di audiocassette originari delle isole Samoa riuscivano a seguire discorsi in cui tre o quattro persone parlavano simultaneamente da diversi punti di una stanza. Elinor Ochs (1988) attribuisce le loro impressionanti capacità attentive all'educazione sociale ricevuta da piccoli, quando erano stimolati a osservare e ascoltare tutto ciò che accadeva intorno a loro. Infatti, sin da piccoli, i bambini delle Samoa sono educati a prestare attenzione agli interlocutori anche quando sono loro a parlare.

Le differenze nell'uso dell'attenzione simultanea potrebbero riflettere diversi orientamenti culturali. I genitori statunitensi di ceto medio spesso incitano i figli a prestare attenzione a una cosa per volta, spesso rimpromovendoli se fanno più cose contemporaneamente: "Fa' attenzione a ciò che stai facendo?". In modo analogo, sarebbe segno di cattiva educazione per una madre turca di classe media interagire con il suo bambino mentre sta parlando con altri adulti (Göncü, 1993). Invece, come ha evidenziato Pablo Chavajay, i genitori maya si attendono che i figli stiano attenti un po' a tutto, e li rimproverano se non osservano ciò che li circonda:

Nella cultura maya, i genitori si aspettano che i bambini inizino a imparare da ciò che osservano sin dalla nascita. Quando vogliono mostrare qualcosa al bambino, gli dicono semplicemente di osservare ciò che fanno. I genitori lavorano e nel contempo badano ai figli, invitandoli a prestare attenzione alle cose che vedono. L'osservazione dei bambini è promossa dal fatto che non sempre gli adulti danno spiegazioni e, se lo fanno, è comunque richiesto che i bambini imparino soprattutto osservando e prestando attenzione a ciò che accade. [...]

I genitori [maya] spesso ricordano ai bambini di osservare tutto ciò che accade, talvolta con severità. Per esempio, se un bambino non lavora bene nei campi, il padre potrebbe rimproverarlo dicendogli: "Non hai prestato attenzione a ciò che ti ho mostrato?". (1993, pp. 163-165)

Partecipazione attenta apprendistato

L'apprendimento dei bambini attraverso l'osservazione di situazioni di vita reale richiama la struttura dell'apprendistato. Un apprendimento "osmotico" di valori, abilità e manierismi in modo incidentale, attraverso lo stretto contatto con un agente di socializzazione, è osservato frequentemente nelle interazioni tra madre e bambino giapponesi, basate su un particolare modello culturale di apprendimento:

In Giappone, il modello osmotico era presente anche nell'addestramento alle arti e ai mestieri tradizionali. Il maestro non "insegnava"; piuttosto, era il discepolo a servizio, chiamato *uchideshi*, che "rubava" l'arte, insieme allo stile di vita e l'etica professionale, mentre aiutava il maestro nel suo lavoro e svolgeva le faccende domestiche. (Azuma, 1994, p. 280)

Il sistema *uchideshi* era diffuso anche nell'istruzione scolastica giapponese, prima che, verso la fine dell'Ottocento, venissero importati i metodi educativi occidentali.

In molte comunità, l'apprendistato forma i giovani ai nuovi mestieri. Gli apprendisti imparano attraverso l'osservazione e la pratica di compiti reali, insieme al maestro e agli altri apprendisti (Coy, 1989a; Lave, Wen-

ger, 1991). In genere è data precedenza al lavoro che c'è da fare, e solo una piccola parte della giornata è dedicata all'insegnamento in sé. "L'apprendista osserva il maestro e gli altri allievi più esperti finché ritiene di aver compreso come si cuce (o si taglia) un capo di vestiario, [aspettandolo], per esercitarsi, che la bottega sia chiusa e il maestro sia andato a casa" (Lave, 1988b, p. 4).

Processi simili caratterizzano forme di apprendistato meno formali riportate in letteratura, come il caso di una fanciulla che imparava da un'esperta levatrice osservandola e assistendola (Jordan, 1989), o le bambine navajo che imparavano a tessere assistendo regolarmente il lavoro delle madri. "I navajo non insegnano nulla ai loro figli in modo esplicito, ma li rendono partecipi di ogni loro attività, in modo che imparino da soli, osservando attentamente. Le madri non "insegnano" a tessere alle figlie, ma attendono il giorno in cui esse dicono: 'Sono pronta, lasciami provare.'" (Collier, 1988, p. 262).

In alcune forme di apprendistato, il maestro impartisce istruzioni e suggerimenti (come le madri kaluli di cui si è parlato nel paragrafo precedente, che dicevano ai loro figli "Fa' così", mentre mostravano le varie fasi del compito):

Occasionalmente, Magalgal [un esperto maniscalco keniano] richiamava la mia attenzione su ciò che stava facendo, per assicurarsi che imparassi qualcosa che reputava importante. Mi diceva "Adesso viene la parte difficile", e quello era il segno che dovevo stare particolarmente attento a ciò che stava facendo. (Coy, 1989b, p. 120)

Gli apprendisti non fanno affidamento su spiegazioni, ma imparano a cogliere gli insegnamenti semplicemente osservando, a volte anche senza eseguire le parti centrali del compito. Manning Nash (1967) riporta che il metodo con cui è appreso l'uso del telaio verticale in uno stabilimento tessile in Guatemala consiste nel porre il novizio (un adulto) seduto accanto un esperto tessitore per alcune settimane, semplicemente osservando, senza porre domande né ricevere spiegazioni. Di quando in quando, il novizio può portare una spola al tessitore, ma non inizia a tessere finché, dopo settimane di osservazione, non si sente pronto. A quel punto, l'apprendista è divenuto un abile tessitore semplicemente osservando, prendendo attenzione e partecipando stando ai margini.

Nella partecipazione attenta, gli apprendisti e gli altri discendenti imparano da attività che non sono necessariamente destinate alla loro istruzione. Spesso infatti lo scopo primario di queste attività è il benessere economico della famiglia o della comunità — benché la presenza e l'osservazione attenta dei giovani possa essere prevista e incoraggiata.

Imparare ascoltando

L'ascolto, come l'osservazione, è un'importante opportunità di apprendimento nelle comunità in cui i bambini hanno accesso alle conversazioni degli altri. Tra i kaluli, per esempio, esso ha un ruolo di rilievo nell'apprendimento del linguaggio.

Benché siano ben poche le parole rivolte direttamente ai bambini che non sanno ancora parlare, l'ambiente linguistico in cui essi vivono è ricco e variegato. Sin dalla nascita, i piccoli sono circondati dagli adulti e da bambini più grandi che trascorrono molto tempo parlando tra loro. [...] I membri della famiglia raccontano, descrivono e commentano ciò che fa il bambino, specialmente i bambini più grandi, che ne parlano spesso tra loro. [...] Il bambino piccolo può così ascoltare molti discorsi sul suo stesso comportamento, anche se non sono indirizzati direttamente a lui. (Schieffelin, 1991, p. 73)

Martha Ward, descrivendo una comunità afroamericana in Louisiana, ha sottolineato l'importanza delle opportunità di origliare e ascoltare di nascosto per l'apprendimento di questi bambini: "L'assimilazione silenziosa della vita della comunità, la partecipazione alle attività commerciali e le ore passate ad ascoltare le conversazioni degli adulti hanno un ruolo nell'apprendimento del linguaggio che non va sottovalutato" (1971, p. 37). In questa cultura, i bambini piccoli non sono considerati "interlocutori" dagli adulti, persone con cui iniziare un dialogo. Le domande che i bambini pongono agli adulti si limitano a richiedere semplicemente informazioni, e non sono poste per il gusto della conversazione o per "esercizio". Se il bambino ha da dire qualcosa di importante, le madri lo ascoltano, ma riguardo alle "conversazioni", le madri parlano solo con gli adulti o i bambini di età superiore agli otto anni. I bambini non sono incoraggiati a iniziare conversazioni con gli adulti o monopolizzarle su argomenti di loro scelta; ottengono più attenzione se non dicono niente. I bambini sin da tenera età imparano a starsene seduti in silenzio e ad ascoltare i discorsi degli adulti — anche per due o tre ore di fila.

Anche Shirley Heath sottolinea che gli adulti afroamericani di classe operaia non considerano i bambini validi interlocutori. Piuttosto, i bambini di età prescolare, che erano sempre in compagnia di altri, tendevano a ripetere le conversazioni che ascoltavano e a esercitarsi con "sperimentazioni linguistiche". Dapprima venivano ignorati, ma gradualmente iniziavano a partecipare alle conversazioni in corso. I bambini non erano visti come possibili fonti di informazioni, né venivano poste loro domande di cui gli adulti già conoscessero le risposte. Una donna anziana riportò come si attendeva che suo nipote, Teegee, imparasse:

I bianchi ascoltano i loro bambini dire qualcosa, poi gliela ripetono, gli fanno mille domande, come se fossero "nati imparati". Pensi che io possa dire a Teegie tutto ciò che deve conoscere per cavarsela? Lui deve solo essere sveglio, tenere gli occhi ben aperti, non se ne abbia a male. Deve tenere gli occhi aperti e osservare la gente. Non è mia abitudine dirgli: "Impara questo, impara quest'altro. Che cos'è questo, che cos'è quest'altro?". Lui deve solo imparare le cose, conoscere; vede una cosa in un certo posto, impara come funziona, poi vede qualcosa che le assomiglia, sarà la stessa, impara come Deve esercitarsi. Se non lo fa, sono guai; alla fine viene tagliato fuori. Devi tenere gli occhi aperti. (Heath, 1983, p. 84)

Alcuni membri della comunità inuit raccontarono di aver imparato a capire da bambini osservando gli uomini adulti, e di aver appreso molte cose ascoltando. Le opportunità dei bambini di apprendere ascoltando aumentavano se non davano nell'occhio. "Quando parlavano tra loro non credevano che ascoltassimo. Ma nelle tende, era inevitabile. Si raccontavano molte storie nelle tende, e si imparavano parole difficili" (Crago, 1992, p. 498).

Apprendere dagli adulti osservando o ascoltando, anziché interagendo, è la modalità di apprendimento preferita in molte culture. Nella comunità athabasca (nativi del Canada settentrionale):

La situazione di apprendimento ideale per un bambino o un giovane consiste nel riuscire ad ascoltare le storie degli adulti. Gli adulti parlano tra loro, con un narratore e un pubblico, e i bambini stanno in disparte, a osservare. [...] Il rispettata nel periodo di vita in cui può essere più vulnerabile. Visto che questa situazione narrativa a tre parti non sempre è presente, chi può imparare in questo modo è considerato molto fortunato. (Scollon, Scollon, 1981, pp. 120-121)

La forma di discorso particolare usata per preparare i bambini alla vita scolastica (con domande di cui è già nota la risposta, incoraggiamenti a partecipare a "lezioni", e conversazioni e giochi tra adulti e bambini) raramente è usata nelle comunità in cui i bambini sono stimolati ad apprendere assistendo e partecipando alle attività degli adulti. Invece, in quest'ultimo caso le spiegazioni verbali sono contestualizzate nell'ambito della partecipazione attiva al processo che si sta apprendendo (Cazden, John, 1971; John-Steiner, 1984; Kojima, 1986). In tal modo, i bambini imparano grazie all'opportunità di osservare e ascoltare le attività importanti e importanti nella loro comunità.

Naturalmente, con i crescenti scambi culturali nel mondo, le opportunità dei bambini di apprendere osservando, o viceversa di frequentare le scuole occidentali, stanno cambiando, così come le modalità di partecipazione guidata presenti nelle varie comunità. I comportamenti e le abitudini dei bambini sono sempre più legati a più di una cultura e alle pratiche culturali di più di una comunità, come vedremo nel prossimo capitolo.

IX

CAMBIAMENTO CULTURALE E RELAZIONI TRA COMUNITÀ

Per studiare lo sviluppo umano è importante capire come si evolvono le istituzioni e le pratiche culturali cui partecipano gli individui di ogni comunità, assumendo una prospettiva più ampia e a lungo termine rispetto a quella, più limitata, che può offrire la vita e l'esperienza di ciascuno di noi nella propria cultura. È già difficile immaginare come vivevano i nostri nonni, figurarsi le generazioni ancora precedenti. I cambiamenti culturali che hanno contraddistinto la storia del genere umano hanno avuto un ruolo nel nostro modo di vivere e di pensare.

I cambiamenti culturali sono molto avvertiti al giorno d'oggi, e forse lo sono sempre stati (Weisner, Bradley, Kilbride, 1997; Wolf, 1997):

Il mondo è troppo grande per noi. Accadono troppe cose, troppi crimini, troppa agitazione e violenza. Per quanto ce la metti tutta, resti indietro nella corsa. È uno sforzo incessante, tenere il passo [...] e tuttavia perdi terreno. La scienza sforna le sue scoperte così velocemente che ti sommergono, in una confusione insostenibile. Il mondo politico cambia così rapidamente che non riesci neanche a capire chi è al potere e chi ne è fuori. Ogni cosa è sotto pressione. Gli uomini non possono resistere a lungo a questo ritmo. (Citato in Disney, 1998, p. 5)

Questo editoriale fu pubblicato nel 1833, su *The Atlantic Journal*.

Forse il ritmo dei cambiamenti è oggi più veloce che in passato, forse no; certamente i cambiamenti recenti hanno moltiplicato le occasioni in cui diverse parti del mondo possono entrare in contatto tra loro. L'avvento della televisione, di telefoni, e-mail, fax e internet ha reso le comunicazioni sempre più veloci, stabilendo contatti tra piccoli villaggi e grandi città, in ogni parte del pianeta.

La diffusione della televisione è stata estremamente rapida. Si è passati dal 9 per cento delle case americane nel 1950, al 65 per cento cinque anni dopo, fino al 93 per cento a partire dal 1965 (Bushman, Anderson, 2001, citando dati Nielsen; vedi figura 9.1).

NELLA STESSA COLLANA

Didier Demazière, Claude Dubar

Dentro le storie

Analizzare le interviste biografiche

Joseph J. Tobin, David Y.H. Wu, Dana H. Davidson

Infanzia in tre culture

Giappone, Cina e Stati Uniti

Mihaly Csikszentmihalyi, Barbara Schneider

Diventare adulti

Gli adolescenti e l'ingresso nel mondo del lavoro

Emilia Ferreiro

Alfabetizzazione

Teoria e pratica

Barbara Rogoff

LA NATURA CULTURALE DELL'OSVILUPPO



Raffaello Cortina Editore