

LA NUOVA ITALIA

IL BAMBINO, IL RIFLESSO, L'IDENTITÀ

L'IMMAGINE ALLO SPECCHIO
E LA COSTRUZIONE DELLA COSCIENZA DI SÉ

A CURA DI PAOLA MOLINA



© Copyright 1995 by La Nuova Italia Editrice, Scandicci (Firenze)
Prima edizione: novembre 1995

Fotocomposizione: Editografica, Rastignano (Bologna)
Stampa: SAT, San Giustino (Perugia)

L'editore potrà concedere a pagamento l'autorizzazione a riprodurre una porzione non superiore a un decimo del presente volume. Le richieste di riproduzione vanno inoltrate all'Associazione Italiana per i Diritti di Riproduzione delle Opere a Stampa (AIDROS), via delle Erbe, 2 - 20121 Milano, telefono 02/86463091, fax 02/89010865

Il **bambino**, il riflesso, l'identità : l'immagine allo specchio e la costruzione della coscienza di sé. — (Problemi di psicologia ; 89). —
ISBN 88-221-1629-1
1. Bambini - Coscienza - Psicologia evolutiva
I. Molina, Paola
155.413

UN MODELLO TEORICO DELLO SVILUPPO:
L'IMMAGINE DI SÉ NEL BAMBINO¹

I. PREMESSE TEORICHE

In questo capitolo presentiamo un modello dello sviluppo psicologico che può essere considerato «paradossale» se paragonato alle concettualizzazioni abituali. Questa concettualizzazione viene presentata in termini di teoria piagetiana, dalla quale deriva, ma dalla quale si differenzia notevolmente per numerosi aspetti.

Il nostro interesse si è focalizzato inizialmente sui meccanismi dello sviluppo, su quei processi che consentono il passaggio da un'organizzazione di comportamento ad un'altra, all'interno di ogni stadio generale dello sviluppo (infanzia, età scolare ed adolescenza). In altri termini, abbiamo tentato di dimostrare come l'infante giunge ad inferire nuovi significati a partire dagli oggetti o dalle persone con cui interagisce, o come si definiscono nuove determinanti del comportamento (astrazione riflettente).

¹ «A Theoretical Developmental Model: Self-Image in Children», in V.L. Schulman, L.C.R. Restaino-Bauman, L. Butler (a cura di), *The Future of Piagetian Theory*, New York-London, Plenum Press, 1985, pp. 37-39.

Più di recente abbiamo tentato di definire (a) che cosa il bambino costruisca nel corso dello sviluppo e (b) che cosa renda possibili queste costruzioni.

Rispetto a quanto si sa su ciò che viene costruito dal bambino, nel corso degli ultimi anni la nostra posizione è divenuta via via sempre più radicale, per il fatto che abbiamo criticato la posizione piagetiana che afferma che il bambino costruisce strutture o nuove forme d'azione o di pensiero. Ricorrendo ad un'ipotesi alternativa, affermiamo ora che il bambino nel corso dello sviluppo non costruisce nuove strutture (ossia, nuove modalità di elaborazione dell'informazione). E non costruisce neppure, come riteneva Piaget, coordinazioni generali delle sue azioni e operazioni di pensiero logico-matematiche. Secondo la nostra prospettiva, le strutture formali generali (delle azioni e dei ragionamenti) non vengono costruite ma sono preformate. Invece di costruire strutture, o capacità di trattare l'informazione, nel corso dello sviluppo il bambino elabora delle rappresentazioni interne (modelli, memorie o schemi) concepite come il risultato della strutturazione e dell'organizzazione di contenuti. Queste rappresentazioni vengono elaborate per mezzo delle strutture formali possedute dal bambino. È con l'applicazione di queste strutture che si costruiscono nuove rappresentazioni. Le rappresentazioni costruite rivelano o manifestano, in misura più o meno completa, le capacità strutturali del bambino.

Questo primo punto introduce automaticamente il secondo, vale a dire, che cosa rende possibile l'elaborazione di nuove rappresentazioni, che cosa fornisce al bambino la capacità di ridefinire e di rideterminare in misura differente il suo comportamento nei diversi stadi dello sviluppo. A questo proposito, proponiamo che nuove capacità di codifica compaiano in successione nel corso dello sviluppo. La comparsa di queste nuove capacità è soggetta a regolazione genetica; essa dimostra perciò una dipendenza aspecifica dalle particolari interazioni concretizzate dal bambino col suo ambiente. Ci si dovrebbe ricordare che secondo Piaget la costruzione di nuove strutture viene spiegata da un processo interattivo tra le strutture preesistenti e i vari ambienti o i differenti aspetti dell'ambiente. Secondo Piaget, il passaggio da uno stadio a quello successivo è dovuto al conseguimento (o alla chiusura) di nuove strutture, che a loro volta rivelano poi nuovi aspetti dell'ambiente, con nuove dimensioni che generano nuove intera-

zioni; questo processo è reiterabile senza fine (Piaget, 1947, 1967).

Tenteremo di schematizzare la nostra posizione con le proposizioni o i postulati seguenti.

1. Le forme o le strutture generali delle nostre azioni (le loro coordinazioni) e del nostro ragionamento (le sue operazioni logiche) sono preformate.

2. Alla nascita esistono rappresentazioni, che noi denominiamo rappresentazioni sensoriali. Queste rappresentazioni, congiuntamente alle strutture preformate, determinano le forme iniziali dei comportamenti, vale a dire degli scambi iniziali del neonato con l'ambiente (organizzazione senso-motoria).

3. Lo sviluppo psicologico consiste nella costruzione di nuove rappresentazioni (modelli o memorie) degli oggetti, di sé e degli altri, e quindi di nuovi programmi d'azione.

4. Nuove rappresentazioni vengono costruite perché nel corso dello sviluppo compaiono in successione nuove capacità di codifica. Noi proponiamo di denominare «percettive» quelle che compaiono alla nascita, «concettuali» quelle che compaiono all'età di 18 mesi circa e «formali» o «semiotiche» quelle che appaiono a 10 anni circa. La tabella 1 illustra la progressione fino all'adolescenza delle costruzioni di nuove forme di rappresentazione, basate sulle strutture preformate esistenti alla nascita.

5. La comparsa di queste nuove capacità di codifica è generata da un processo di maturazione che dipende solo

Tabella 1. Costruzione dei sistemi di organizzazione

Nascita	Rappresentazioni sensoriali (preformate) collegate a strutture preformate + nuove capacità di codifica (codice percettivo) → Costruzione di rappresentazioni percettive	Organizzazione senso-motoria (preformata)
18-24 mesi	Rappresentazioni percettive (costruite) + nuove capacità di codifica (codice concettuale) → Costruzione di rappresentazioni concettuali	Organizzazione percettivo-motoria (costruita)
9-11 anni	Rappresentazioni concettuali costruite + nuove capacità di codifica (codice semiotico) → Costruzione di rappresentazioni semiotiche	Organizzazione concettuale-motoria (costruita)
16-18 anni	Rappresentazioni semiotiche costruite	Organizzazione semiotico-motoria (costruita)

molto indirettamente dalle interazioni del bambino con il suo ambiente (ruolo aspecifico dell'ambiente).

6. La costruzione di nuove rappresentazioni avviene secondo la successione di periodi o di fasi (da noi precedentemente descritta nei termini di rivoluzioni) la cui comparsa viene parimenti fortemente determinata dalla regolazione maturativa (fase di dissociazione, integrazione, scomposizione e sintesi). La tabella 2 offre una visione generale dell'elaborazione di nuove rappresentazioni dalla nascita sino all'adolescenza, indicando i passaggi e i processi utilizzati in ogni stadio.

7. Le rappresentazioni costruite dipendono direttamente dalle esperienze nelle quali il bambino è coinvolto; l'ambiente gioca un ruolo specifico in tale costruzione.

8. Queste nuove rappresentazioni intervengono negli scambi funzionali che il soggetto intrattiene col proprio ambiente e che consentono l'organizzazione delle rappresentazioni medesime (*pattern*, programmi, procedure e schemi): l'organizzazione senso-motoria preformata alla nascita, l'organizzazione percettivo-motoria a 18 mesi circa, l'organizzazione concettuale-motoria a 10 anni circa e l'organizzazione semiotico-motoria a 16-18 anni circa. La tabella 3 illustra le forme di identità assunte dagli oggetti e dal soggetto nel corso del primo, secondo e terzo stadio.

Le conseguenze principali di questi postulati sono: (a) l'esistenza di stadi e di periodi viene geneticamente determinata dalla maturazione; (b) il passaggio da uno stadio all'altro si verifica indipendentemente (entro certi limiti) dal grado di conseguimento delle costruzioni preesistenti; e (c) le rappresentazioni costruite dipendono direttamente dai contenuti delle particolari esperienze nelle quali il bambino viene coinvolto ed anche dalla natura degli scambi precedenti. Per questo motivo, le rappresentazioni costruite rivelano, con differenti gradi di accuratezza, le capacità strutturali o le capacità di trattamento dell'informazione del soggetto.

In conclusione, possiamo affermare che, nella concezione piagetiana, l'ambiente gioca un ruolo aspecifico malgrado gli aspetti interazionisti del modello. Noi stiamo assumendo la posizione contraria, ossia che, sebbene l'ambiente rivesta un ruolo aspecifico nella comparsa delle nuove capacità di codifica che avviene in passaggi più o meno fissi nel corso dello sviluppo, il ruolo dell'ambiente diviene specifico nell'elaborazione di nuove rappresentazioni. Nel corso degli anni passati

Tabella 2. *Elaborazione di nuove rappresentazioni*

I Stadio	II Stadio	III Stadio	Passaggi	Processo
0-1 mese	1½ -3 anni	10-11 anni	Rappresentazione iniziale sincretica globale	Campionamento delle proprietà dell'oggetto e dell'azione per mezzo di un nuovo codice
1-4 mesi	3-5 anni	11-13 anni	Nuove rappresentazioni elementari separate e giustapposte	Coordinazione/integrazione delle rappresentazioni elementari e stabilirsi di una corrispondenza con gli oggetti e le situazioni
4-8 mesi	5-7 anni	13-15 anni	Nuove rappresentazioni totali non scomponibili: rigide, con una relazione parziale tra di loro e con le loro componenti	Scomposizione/analisi delle nuove rappresentazioni totali nelle loro componenti e stabilirsi di una corrispondenza con le dimensioni degli oggetti
8-14 mesi	7-9 anni	15-16 anni	Nuove rappresentazioni totali parzialmente scomponibili, con una relazione parziale tra di loro e con le loro componenti	Composizione/sintesi delle componenti delle nuove rappresentazioni totali
14-18 mesi	9-10 anni	16-18 anni	Nuove rappresentazioni complete totalmente scomponibili, con una relazione completa tra di loro e le loro componenti	

Tabella 3. *Forme di identità assunte dagli oggetti e dai soggetti*

I Stadio	II Stadio	III Stadio	Forme di identità	G. H. Mead
Alla nascita	2 anni	10 anni	Sincretica	Ruolo agito
3 mesi	3 anni	12 anni	Multipla	Ruolo concettualizzato
8 mesi	6 anni	14 anni	Unica	
18 mesi	9 anni	16-18 anni	Tipica	Ruolo generalizzato

e in vari articoli, abbiamo progressivamente sviluppato questo punto di vista (Mounoud, 1976, 1978, 1979; Mounoud, Hauert, 1982a, 1982b; Mounoud, Vinter, 1981).

2. IL PROBLEMA

Una delle direttive della nostra ricerca è relativa alla natura dello sviluppo dell'immagine di sé nei bambini. Ci siamo perciò posti la domanda: durante lo sviluppo, è possibile descrivere un'evoluzione progressiva, a partire dall'assenza sino alla presenza del riconoscimento di sé, oppure si assiste a quelle scomparse che suggeriscono dei livelli di ricostruzione, tramite nuovi strumenti, di una conoscenza precedentemente acquisita?

Secondo il nostro punto di vista, nel corso dello sviluppo il bambino procede a successive elaborazioni dell'immagine di sé, ciascuna delle quali dimostra un nuovo tipo di relazione stabilita tra il mondo e lui stesso. Le varie immagini costruite sono sempre legate alle rappresentazioni di sé stesso e degli oggetti appartenenti al mondo fisico o sociale. Queste rappresentazioni vengono determinate dal tipo di mezzi cognitivi a disposizione del bambino. Le capacità, via via emergenti, di codifica e di traduzione della realtà, obbligano il bambino a rielaborare le rappresentazioni precedentemente costruite (Mounoud, 1979; Mounoud, Vinter, 1981). Senza dubbio, la comprensione della realtà, conseguita dapprima attraverso strumenti concettuali e poi con strumenti formali, obbliga il bambino e l'adolescente a nuove definizioni di sé stesso e del proprio ambiente. La complessità del problema del riconoscimento di sé è strettamente legata ai concetti di consapevolezza e di rappresentazione.

Il termine stesso «riconoscimento» ci sembra ambiguo. Viene subito la tentazione di porre il problema nei termini di presenza o assenza di riconoscimento, e senza dubbio la maggior parte delle ricerche relative a questo problema ha adottato inizialmente questo orientamento. Si è tentato di definire l'età a partire dalla quale il bambino sarebbe in grado di riconoscere la propria immagine/i. Ogni problema relativo al riconoscimento — o, in termini più generali, alla memoria o alla conoscenza — pone il problema della precisione di questo riconoscimento, che, di per sé, può essere più o meno generale (io riconosco un viso o il viso di un bambino, ecc.), o più o meno specifico e individualizzato (io riconosco il viso di un bambino di 5 anni o il viso del mio bambino o il mio viso di 18 anni fa). Di conseguenza, ci pare sia necessario riferirsi a diversi tipi di riconoscimento di sé o degli altri, con tutti gli intermediari possibili da un riconoscimento «singolare» o individuale sino a un riconoscimento «schematico» (Mounoud, 1978).

Parlando di viso, possiamo parlare di riconoscimento riferendoci alla identificazione di una configurazione globale (naso, occhi, fronte, bocca) o alla identificazione di un viso particolare. Nel primo caso, il riconoscimento è schematico o categoriale; nel secondo, esso è singolare o specifico. Naturalmente, queste sono due forme di riconoscimento solitamente considerate evolutivamente distinte e, in generale, sono collegate ai due primi organizzatori descritti da Spitz (1957): il sorriso del 3° mese e l'angoscia dell'8° mese. I due tipi di riconoscimento corrispondono a gradi differenti di organizzazione percettiva.

Solitamente si parla di riconoscimento riferendosi ad un confronto reiterato con una data situazione o un dato oggetto. Questo è il punto di vista empirista, secondo il quale la conoscenza proviene essenzialmente dall'oggetto. Da questo punto di vista, possiamo parlare di oggetti o di realtà nuovi (ossia, mai incontrati prima) per i quali, di conseguenza, non si può parlare di riconoscimento. Al contrario, da un punto di vista cognitivista, secondo il quale la conoscenza si origina principalmente dalle categorie possedute dal soggetto, non è mai possibile parlare di realtà o di oggetti assolutamente nuovi: un dato oggetto è sempre riconoscibile per quegli aspetti o per quelle dimensioni che esso condivide con altri oggetti. Quindi, tutta la conoscenza costituisce parzialmente un riconosci-

mento. Questo è il principio fondamentale dell'assimilazione, che rende ogni oggetto riconoscibile in un certo grado. Da questo punto di vista, il riconoscimento non presuppone necessariamente un precedente contatto con l'oggetto riconosciuto.

È in questa seconda prospettiva che noi suggeriamo di porre il riconoscimento della propria immagine. L'individuo è sempre capace di riconoscimento, ma è necessario distinguere i differenti tipi: più o meno generali o più o meno specifici. Le categorie o rappresentazioni che costituiscono la base del riconoscimento possono corrispondere a differenti livelli di elaborazione delle conoscenze, quali il livello percettivo o il livello concettuale.

Intendiamo rilevare che per la maggior parte degli autori il riconoscimento della propria immagine da parte del bambino o nell'animale è fondamentalmente un problema di rappresentazione. Da questo punto di vista, è possibile riformulare il problema nel seguente modo: di che tipo di riconoscimento è capace il bambino, e a quale livello appartengono le categorie o le rappresentazioni che sta utilizzando? Da questo punto di vista, ci si dovrebbe interrogare sul grado di elaborazione delle rappresentazioni che il bambino ha di sé in dati momenti della sua vita.

Nella psicologia vi sono molti orientamenti sia teorici che sperimentali nella ricerca sull'immagine di sé. L'Ecuyer (1975) ha riassunto varie concezioni dell'organizzazione del sé nel bambino e nell'adolescente. La maggior parte di queste concezioni (Allport, 1961; Symonds, 1951) introduce una dicotomia tra due modalità di comprensione del sé: una modalità si basa sulla rilevazione percettiva, derivante in sostanza dagli aspetti fisici del sé, ed è solitamente denominata come «percezione di sé»; l'altra modalità si basa più nettamente sulle concettualizzazioni del soggetto relative agli aspetti sociali o affettivi del sé, ed è solitamente denominata «immagine di sé». Si assume che una rilevazione percettiva della realtà sia conseguenza di un contatto diretto e immediato, non mediato da rappresentazioni. Lo sviluppo della «struttura del sé» si traduce, in queste concettualizzazioni, in un passaggio dal percettivo al concettuale.

Noi ci opponiamo a tale distinzione fra percezione di sé ed immagine di sé. Ad ogni livello dello sviluppo, le percezioni del bambino sono mediate da rappresentazioni, le quali, e

loro soltanto, consentono di attribuire un significato agli oggetti percepiti; allo stesso modo in cui, ad ogni livello dello sviluppo, le azioni del soggetto sono controllate da rappresentazioni degli oggetti ai quali esse si applicano (Hauert, 1980; Mounoud, Hauert, 1982b). Inoltre noi non riteniamo che le preoccupazioni che il bambino ha relativamente al proprio sé passino, nel corso dello sviluppo, da un sé fisico ad uno sociale. Questi aspetti del sé esistono ad ogni età e vengono elaborati simultaneamente dal bambino.

Ognuna delle diverse dimensioni riconoscibili nel sé verrà necessariamente ricostruita nel corso dello sviluppo. È perciò impossibile distinguere, nello sviluppo, un periodo di non riconoscimento di sé (neanche nel periodo sensomotorio) ed un periodo di riconoscimento di sé. Nondimeno, Amsterdam (1972) e Zazzo (1975) hanno prospettato in questi termini la loro ricerca. Nei loro studi sull'immagine speculare, essi hanno tentato di stabilire l'età a cui il bambino è in grado di riconoscersi. Le ricerche condotte da Amsterdam, l'hanno indotta a proporre il periodo compreso tra 21 e 24 mesi come decisivo per il riconoscimento di sé (usando come criterio la prova di Gallup). Zazzo ha suggerito 27 mesi, utilizzando un criterio basato sulle reazioni del bambino ad una macchia fatta sulla sua fronte e ad una luce intermittente posta alle sue spalle.

Affermare che il riconoscimento di sé compare nel bambino di circa 2 anni e che questo costituisce l'esito finale di un processo di costruzione iniziato dall'assenza di riconoscimento, non ci sembra un approccio teorico accettabile. A parer nostro, si può dimostrare che esistono differenti forme di riconoscimento di sé ad ogni età dello sviluppo, proprio come ad ogni età è possibile caratterizzare differenti forme di riconoscimento di persone e di situazioni (Widmer-Robert-Tissot, 1980). La relativa precocità di una forma rispetto ad un'altra va riferita al criterio utilizzato nella determinazione della comparsa del riconoscimento di sé.

Zazzo (1978) ha modificato il proprio atteggiamento con le recenti ricerche sull'immagine anti-speculare (video). Questa ricerca lo ha indotto a ritenere che la forma di auto-riconoscimento del bambino di 5-6 anni sia meno stabile di quella del bambino di 3-4 anni. Quest'idea implica che l'immagine di sé propria dei bambini più giovani sia soggetta a sconvolgimenti e rielaborazioni.

I diversi autori differiscono nelle loro idee relative alle determinanti dello sviluppo dell'immagine di sé. Alcuni tra essi, quali Gottschaldt (1954) e B. Zazzo (1966), ricorrono a fattori esterni. Per spiegare l'evoluzione dell'immagine di sé da lui notata nell'adolescenza, Gottschaldt ha fatto ricorso ai ruoli nell'ambiente sociale, al quale l'adolescente comincia ad essere sensibile, e all'ideale di sé (lo sviluppo della «persona»). B. Zazzo ha suggerito che i modelli di crescita proposti dall'adulto servano a modificare l'immagine di sé del bambino. Secondo altri autori, quali Erikson (1968), la determinante principale delle ricostruzioni dell'immagine di sé è costituita da fattori interni. Secondo Erikson, la crescita corporea e la maturazione dei genitali implicano una messa in questione dell'identità raggiunta nell'infanzia.

Secondo il nostro punto di vista, né i fattori sociali né i fattori costituzionali sono sufficienti a spiegare le rielaborazioni dell'immagine di sé alle quali il bambino procede nel corso del suo sviluppo. Come da noi già affermato, queste ricostruzioni seguono la comparsa di nuovi strumenti cognitivi, che sono percettivi alla nascita, concettuali a 2 anni circa e formali a 10-11 anni circa. Ma se queste modificazioni nelle rappresentazioni di sé riflettono la comparsa di nuovi strumenti cognitivi, il contenuto stesso di queste rappresentazioni dipende strettamente dalla natura delle interazioni che il bambino intrattiene con l'ambiente. Gli aspetti rilevanti dell'ambiente sociale costituiscono i fattori che modellano queste interazioni. I fattori interni costituzionali (come la crescita corporea) acquistano, in questa prospettiva, uno statuto identico a quello dei fattori sociali, per quanto riguarda la loro pertinenza nelle rielaborazioni dell'immagine di sé.

Certi autori, specie Wallon (1931) e Mead (1934), hanno posto l'accento sull'interdipendenza tra le costruzioni dell'immagine di sé e dell'immagine dell'altro. Secondo Wallon, il «me» e l'«altro», che inizialmente non sono differenziati, si costruiscono tramite un duplice processo di appropriazioni e di esclusioni. Secondo Mead, il sé viene costruito progressivamente tramite l'interiorizzazione dei ruoli svolti da ciascuno dei partner in una situazione sociale. Vorremmo semplicemente rilevare la tendenza empirista di tale concezione, nella quale il sé viene completamente determinato dalle caratteristiche degli altri.

In etologia vi sono alcune ricerche che illustrano la stret-

ta interdipendenza tra immagine di sé e immagine dell'altro. Queste ricerche riguardano l'influenza delle prime esperienze sociali dell'animale sul suo comportamento relativo alla propria immagine speculare (Gallup, McClure, 1971; Schulman, Anderson, 1972).

Secondo noi, l'interdipendenza tra la percezione degli altri e la percezione di sé significa che il bambino costruisce simultaneamente rappresentazioni di altri (o, in senso lato, di oggetti) e rappresentazioni di sé stesso. Questo fa sì che il bambino faccia di sé stesso, del proprio corpo, un oggetto da conoscere nello stesso modo in cui deve imparare a conoscere i suoi genitori e i suoi vari partner; il che ci consente di avanzare delle ipotesi relative allo sviluppo dell'immagine di sé a partire da un modello della costruzione di rappresentazioni degli oggetti (Mounoud, Vinter, 1981). Le ricerche relative alla genesi della costruzione dell'oggetto o delle relazioni oggettuali hanno condotto all'attribuzione di uno statuto differente all'oggetto nel corso di un dato periodo di sviluppo o stadio (Mounoud, 1977). Noi avanziamo l'idea che ai diversi statuti dell'oggetto corrispondano statuti differenti della propria identità, ciascuno dei quali definisce immagini di sé di natura distinta.

Generalmente, il primo livello di organizzazione negli scambi tra il bambino e l'ambiente viene descritto in termini di assenza di differenziazione (Wallon, Piaget). Lo statuto iniziale della propria identità corrisponderebbe perciò ad un'identità «sincretica» ed indifferenziata, dove il sé e l'altro sono indistinti.

Nel corso di una seconda fase, il bambino procede a parziali rielaborazioni delle realtà interne ed esterne, sotto forma di rappresentazioni elementari e per mezzo di nuovi strumenti cognitivi. Queste rappresentazioni, a loro volta, conducono a parziali oggettivazioni degli oggetti, nel senso che gli oggetti, dal punto di vista del soggetto, non esistono in quanto completi, e cioè con un insieme simultaneo di caratteristiche. Questo oggetto multiplo implicherà l'esistenza di una corrispondente identità «multipla», ed il soggetto possiederà varie rappresentazioni parziali di sé, non coordinate fra loro.

La terza fase è caratterizzata dalle coordinazioni tra le differenti elaborazioni frammentarie dell'oggetto realizzate in precedenza. Queste coordinazioni sfociano in un oggetto totale (Klein, Heimann, Isaacs, Rivière, 1952), unico, identificato al

momento in cui possiede simultaneamente l'insieme delle caratteristiche che il soggetto ha potuto scoprire in esso. Allo stesso modo, possiamo affermare che il bambino, in questa fase, sta costruendo una rappresentazione totale di sé stesso, integrando, in una configurazione coordinata, molteplici dimensioni di sé. L'identità elaborata in questo modo dal bambino verrà da noi qualificata come «unica», ed il bambino stesso si è così costituito come un soggetto differenziato dagli altri.

Nella quarta fase, il bambino costruisce una rete di relazioni inter- e intra-oggettuali, che gli consentono la costruzione di classi di equivalenza tra oggetti (oggetti tipici). Si potrebbe ipotizzare un'integrazione parallela della propria identità in un complesso sociale e causale diversificato. Il bambino riconosce di essere simile agli altri per quanto riguarda certe dimensioni di sé. Perciò possiamo riferirci ad un'identità «tipica».

Riteniamo opportuno confrontare la genesi dell'identità, come noi la concepiamo, con l'evoluzione del ruolo come proposto da Mead (1934). Secondo Mead, l'individuo attiva inizialmente per mezzo del comportamento ciascuno dei suoi ruoli («ruolo vissuto»), senza riuscire a riferirli ad un qualsiasi altro ruolo particolare. Nell'elaborazione del sé, Mead distingue anche una fase di costituzione di sé parziale, dove il bambino riesce ad adottare in successione i ruoli dei partner in una situazione sociale, senza riuscire ad inserirli in un sistema organizzato di regole (definizione di natura multipla del ruolo o del sé).

In seguito, l'individuo procede ad una concettualizzazione dei ruoli, ossia ad un «ruolo concettualizzato», elaborando così una definizione unica di ciascuno di essi.

Infine, l'individuo perviene ad una generalizzazione dei ruoli («ruolo generalizzato»), tramite la quale ogni ruolo viene inserito in un sistema socio-affettivo o sistema relazionale che consente il confronto con altri ruoli. Secondo Mead, questa fase costituisce il «sé completo». Essa viene raggiunta quando l'individuo perviene ad una interiorizzazione simultanea dei vari ruoli dei partner e delle loro relazioni, ciò che Mead ha tradotto con la nozione di «altro generalizzato» (definizione di natura tipica del ruolo o del sé). Comunque, dal nostro punto di vista, queste varie fasi vengono ripetute diverse volte nel corso dello sviluppo, mentre secondo Mead esse caratterizzano lo sviluppo nel suo complesso.

3. METODOLOGIA

3.1. *Popolazione*

La popolazione sperimentale è costituita da due campioni di bambini². Un primo campione è composto da 80 bambini (40 femmine e 40 maschi) di età compresa fra 2;6 e 6;5 anni, suddivisi in quattro gruppi di età. Un secondo campione è composto da 140 bambini (70 maschi e 70 femmine) di età compresa tra 6;6 e 11;5 anni, suddivisi in cinque gruppi di età.

3.2. *Dispositivo sperimentale*

I soggetti vengono posti di fronte ad uno specchio deformante, costituito da un foglio di plastica cromata flessibile, di 23,5 cm x 24 cm, inserito in una cornice metallica regolabile³. Una manopola posta alla base della cornice mette in moto una vite, permettendo così lo spostamento di una sbarra metallica verticale applicata sulla superficie posteriore dello specchio. Le rotazioni della manopola incurvano la cornice metallica, generando allo specchio delle deformazioni, convesse o concave, lungo l'asse verticale. Ogni rotazione della manopola provoca lo spostamento lineare di un contatore posto dietro lo specchio, fornendo così una misura della deformazione su di una scala graduata in centimetri. L'immagine non deformata del viso corrisponde al valore 0 della scala. La gamma di variazioni utilizzate per le deformazioni è di 10 mm su entrambi i lati del punto 0. Ci sembra importante far notare che i bambini da 7 a 11 anni sono stati confrontati con uno specchio avente una precisione ed una qualità migliore rispetto a quello cui sono stati confrontati i bambini da 3 a 6 anni. Comunque, il principio di funzionamento è identico nei due casi.

² Abbiamo anche effettuato uno studio pilota su un campione di adolescenti di età compresa fra 12 e 15 anni. I risultati di questo studio possono essere reperiti altrove (Mounoud, Vinter, 1984) e non saranno quindi presentati qui.

³ Ringraziamo i sig.ri Christian Husler e Lucien Pitetti per la loro abilità nella costruzione di questo apparato sperimentale.

3.3. *Ipotesi sperimentale*

Sulla base delle nostre ipotesi teoriche è sostanzialmente possibile formulare tre ipotesi sperimentali.

Se il bambino è caratterizzato da una forma di identità «unica», allora manifesterà un'esigenza di precisione nella scelta della sua immagine, per la quale possiederà una rappresentazione interna chiaramente definita. Dobbiamo intendere la precisione in un doppio senso: precisione rispetto all'immagine oggettiva (senza deformazione) e/o precisione rispetto ad una stabilità dell'immagine scelta, qualsiasi siano le condizioni sperimentali presentate al soggetto.

Se invece il bambino ha elaborato immagini diverse di sé e ognuna di esse prende in considerazione solo alcune dimensioni di sé (identità «multipla»), allora condizioni sperimentali diverse dovrebbero condurre a scelte differenti, ognuna delle quali rivelante aspetti particolari del viso.

Infine, se il bambino può essere caratterizzato da una forma di identità «tipica», allora le sue scelte dovrebbero riflettere il formarsi di categorie basate sulla messa in relazione di diverse immagini di sé, senza per altro definire una categoria unica.

3.4. *Disegno sperimentale*

Abbiamo utilizzato un disegno fattoriale a 3 fattori incrociati (età, ordine e sesso), con appaiamento su un quarto fattore (curvatura dello specchio).

Nel campione di bambini con età compresa fra 3 e 6 anni (campione A); i quattro gruppi di età sono i seguenti: 2;6-3;5 anni, 3;6-4;5 anni, 4;6-5;5 anni e 5;6-6;5 anni. Ogni gruppo è composto di 20 soggetti, 10 maschi e 10 femmine. I cinque gruppi di età per i bambini di età compresa fra 7 e 11 anni (campione B) sono divisi come segue: 6;6-7;5 anni, 7;6-8;5 anni, 8;6-9;5 anni, 9;6-10;5 anni e 10;6-11;5 anni. Ogni gruppo comprende 28 soggetti, 14 femmine e 14 maschi.

Per ogni soggetto del campione A sono registrate due misure, una con una deformazione iniziale concava dell'immagine speculare e l'altra con una deformazione iniziale convessa. Ogni gruppo d'età è composto di due sottogruppi indipendenti, assegnati in modo casuale all'uno o all'altro dei due ordini di intervento (concavo-convesso o convesso-concavo).

Una procedura basata sulla ripetizione delle misure è stata utilizzata con il campione B. Per ogni soggetto sono dapprima registrate cinque misure consecutive, essendo la deformazione iniziale dell'immagine speculare concava o convessa a seconda del sottogruppo al quale il bambino è assegnato. Quindi si procede a una nuova misurazione dopo aver modificato la curvatura iniziale dello specchio (convessa o concava).

Le misure registrate sono date dalla differenza in centimetri fra la posizione del contatore corrispondente all'immagine scelta dal bambino e quella corrispondente all'immagine non deformata.

3.5. *Procedura sperimentale*

I soggetti sono seduti di fronte allo specchio, in modo tale che il loro viso risulti ad una distanza di 30 cm da esso. Lo sperimentatore mostra in primo luogo al soggetto la gamma delle possibili deformazioni. Lo specchio è quindi posizionato sulla massima deformazione possibile, concava o convessa.

Per quanto riguarda i bambini del campione A, ogni misura è ottenuta nelle seguenti condizioni: lo sperimentatore produce la curvatura della superficie speculare (metodo passivo). A ciascun livello della deformazione, il bambino deve dire se l'immagine che ne risulta corrisponde alla sua immagine «oggettiva». Egli è così confrontato a deformazioni discrete della propria immagine.

I bambini del campione B sono invece confrontati a modificazioni continue della propria immagine: sono loro stessi a manipolare la manopola che permette di incurvare lo specchio (metodo attivo) ed è loro permesso fare movimenti di va-e-vieni.

4. RISULTATI

4.1. *I bambini da 3 a 6 anni*

Un'analisi della varianza a misure ripetute è stata effettuata sui dati; quest'analisi essenzialmente implica delle comparazioni «entro i gruppi» rispetto al fattore curvatura e delle comparazioni «fra i gruppi» rispetto agli effetti di età, ordine e sesso.

Quest'analisi ci consente, tra le altre cose, di studiare l'effetto della curvatura sull'età e quello dell'ordine sull'età. Poiché il sesso non emerge come un fattore che differenzi significativamente questi bambini (né solo né in interazione con altri fattori), riuniremo i dati relativi a maschi e femmine nelle analisi che seguiranno.

(a) *Effetti della curvatura rispetto all'età.* Il fattore curvatura ($p = .001$) attraverso l'interazione età x curvatura ($p = .001$) sembra differenziare significativamente le scelte dei bambini⁴.

La figura 1 illustra gli effetti della curvatura in funzione dell'età: i valori dei punti sul grafico sono il risultato da una parte della somma delle due misure concave (concavo in prima posizione e concavo in seconda posizione), e dall'altra della somma delle due misure convesse.

Per tutte le età, la direzione (convessa o concava) della deformazione dell'immagine scelta è determinata dalla posizione iniziale dello specchio. L'immagine scelta appartiene al dominio di deformazione iniziale dello specchio.

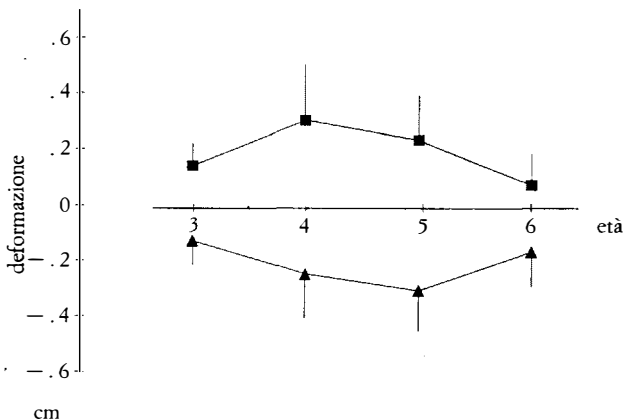


Figura 1. Effetti della curvatura rispetto all'età.

- Misure concave
- ▲ Misure convesse

⁴ L'interazione età x ordine x curvatura non è significativa al livello scelto di .05.

Per i singoli gruppi di età, l'influenza della posizione iniziale dello specchio incide sulla prestazione dei bambini di 4 e 5 anni in misura significativamente più grande che su quella dei bambini di 3 e 6 anni. Le immagini scelte dai bambini di 3 e 6 anni, pur seguendo la deformazione iniziale concava o convessa, sono molto più vicine le une alle altre di quanto non lo siano le immagini scelte dai bambini di 4 e 5 anni.

Abbiamo verificato che quest'effetto della curvatura rispetto all'età incide in modo eguale sulle prestazioni dei bambini entro i gruppi. Ne è emerso che, indipendentemente dall'ordine in cui sono effettuate le misure, la curvatura iniziale dello specchio ha una più grande influenza sulle scelte dei bambini di 4 e 5 anni rispetto a quelle dei bambini di 3 e 6 anni. Tuttavia quest'effetto è più chiaramente evidente per quei bambini che hanno affrontato le prove nell'ordine concavo-convesso. A parte ciò, i bambini di 3 e 6 anni si deformano, in media, meno di quelli di 4 e 5 anni.

L'influenza della posizione iniziale dello specchio sulla scelta dell'immagine speculare indica che questa scelta appare dipendere dalle condizioni esterne nelle quali si effettua. I bambini di 4 e 5 anni sono più sensibili di quelli di 3 e 6 anni ai valori iniziali di deformazione. La caratteristica principale dell'immagine di sé elaborata da questi bambini sembra quindi essere la sua imprecisione, nel senso di un'instabilità. Quest'immagine non riflette una definizione stabile dei tratti del viso, ma risulta da una scelta che prende in considerazione differenti aspetti del viso secondo il contesto. Una deformazione concava (che allarga) del viso probabilmente rivela certe dimensioni di quest'ultimo sufficientemente significative per permettere al bambino di identificarsi con l'immagine riflessa dallo specchio, mentre una deformazione convessa (che assottiglia) ne fa apparire delle altre che sono ugualmente pertinenti.

Per contro, l'immagine elaborata dai bambini di 3 e 6 anni è precisa, nella misura in cui la loro scelta è poco modificata nel corso delle condizioni sperimentali. La loro scelta è effettuata dunque sulla base di un insieme stabile di dimensioni del viso, considerate globalmente.

(b) *Effetti dell'ordine rispetto all'età.* Solo il fattore ordine è significativo ($p = .0007$). Nessuna delle interazioni che coinvolgono questo fattore lo è. Se le misure concave e convesse sono differenziate, l'ordine è allora significativo solo per quelle concave ($p = .0029$).

Il valore dei punti della figura 2 è il risultato della somma delle due misure sui soggetti, concava e convessa o convessa e concava, secondo l'ordine delle misurazioni. Indipendentemente dall'età, i due ordini, concavo-convesso e convesso-concavo, portano il bambino a fare scelte differenti. L'effetto dell'ordine è lo stesso in entrambi i casi: la media delle scelte dei bambini appartiene al dominio di deformazione incontrato per primo (concavo per il primo ordine, convesso per il secondo). Benché le interazioni età x ordine non siano significative, nondimeno le scelte dei bambini di 3 e 6 anni tendono ancora una volta ad apparire più stabili di quelle dei bambini di 4 e 5 anni. Si può osservare un'asimmetria fra gli effetti della deformazione iniziale concava o convessa: partire con una deformazione convessa sembra avere un effetto più grande sulla seconda misura di quanto non succeda partendo da una deformazione concava. L'effetto dell'ordine è quindi maggiore per le misure concave che per quelle convesse.

La stessa interpretazione compiuta rispetto agli effetti della curvatura può essere estesa a quelli dell'ordine: tanto più l'individuo riferisce le sue scelte ad un'immagine precisa e stabile, tanto meno verrà influenzato dall'ordine di presentazione delle misure.

Complessivamente, le scelte dei bambini sono parzial-

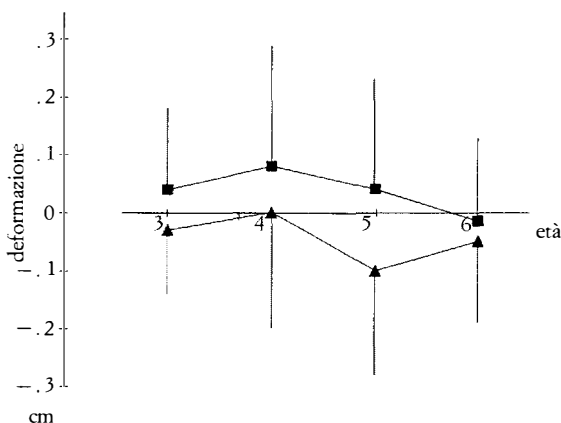


Figura 2. Effetto dell'ordine rispetto all'età.

- Ordine concavo-convesso
- ▲ Ordine convesso-concavo

mente determinate dall'ordine delle misure: la natura della prima misura (concava o convessa) orienta la direzione delle deformazioni delle immagini scelte. I bambini di 3 e 6 anni tuttavia tendono a mostrare una stabilità più consistente nelle loro scelte di quelli di 4 e 5 anni.

4.2. *I bambini da 7 a 11 anni*

a) *Effetti della ripetizione delle misure rispetto all'età.* Va ricordato che per ogni soggetto sono state registrate inizialmente 5 misure, concave o convesse, secondo l'ordine in cui sono state prodotte le modifiche di curvatura dello specchio. L'analisi delle tendenze rivelate in queste misure ripetute è stata condotta comparando, per ogni soggetto, la prima misura con l'ultima o con la media delle misure stesse. Un'analisi statistica di questi dati per ogni gruppo di età (analisi della varianza con correzione polinomiale) non rivela nessuna tendenza significativa alla soglia scelta di .05, il che significa che statisticamente le cinque misure possono essere trattate come equivalenti ad un'unica misura. Tuttavia, ci sembra interessante un'analisi qualitativa delle tendenze che emergono dalla ripetizione delle misure.

A 7 anni, si può notare un generale decremento nella deformazione delle immagini scelte. A 8 anni, a questa tendenza si aggiunge una tendenza alla stabilità (per esempio, scegliere ogni volta immagini con lo stesso grado di deformazione). A 9 anni, vediamo altrettanta costanza che diminuzione (specialmente per le misure convesse) o invece aumento (specialmente per le misure concave) della deformazione. Vale la pena di notare che diminuire la deformazione dell'immagine scelta per la curvatura convessa equivale a muoversi verso il territorio della curvatura concava. A 10 anni i bambini difficilmente modificano le loro scelte, che sono immagini altrettanto deformate nella prima prova che nelle successive. Infine, a 11 anni, le modificazioni che si presentano nel corso delle cinque misure consistono in primo luogo nel decremento della deformazione, e secondariamente per le misure concave nella costanza della deformazione, per quelle convesse nel suo aumento.

Il funzionamento dei bambini di 7 anni presenta un aspetto analitico: nel corso delle cinque misure, essi riescono ad estrarre dall'immagine speculare indizi sempre più sottili,

ciò che permette loro di avvicinarsi maggiormente all'immagine obiettiva. Questo funzionamento è possibile solo se l'immagine interna alla quale i bambini si rapportano nel fare le proprie scelte non è definita troppo rigidamente. Tra 8 e 9 anni appare una coerenza, una consistenza, nel modo in cui i bambini sono influenzati dalla curvatura iniziale dello specchio: si tratta essenzialmente di un decremento della deformazione per le misure convesse, e di un incremento per quelle concave. Questi bambini sembrano in grado di stabilire relazioni fra le differenti immagini alle quali vengono confrontati, relazioni che li portano a modificazioni coerenti della propria scelta, e sempre nella direzione di rendere più larga l'immagine. La stabilità delle scelte dei bambini di 10 anni evidenzia l'esistenza di un riferimento interno ben preciso. A 11 anni emerge progressivamente un'inversione delle tendenze osservate nei bambini di 9 anni: le scelte cominciano a virare verso un assottigliamento del viso. Si può pensare che dopo i 10 anni i bambini procedano alla costruzione di nuove immagini di sé.

Nelle analisi che seguono, si utilizzerà la media delle cinque misure successive ottenute per un dato soggetto; saranno quindi queste medie che verranno confrontate con le misure ottenute dopo il cambiamento della curvatura⁵. L'analisi statistica di questo gruppo di dati è identica a quella effettuata sui dati dei bambini da 3 a 6 anni. I risultati sono i seguenti.

I fattori curvatura ($p = .0001$) e ordine ($p = .001$) da un lato, e le interazioni ordine x curvatura ($p = .0022$) e età x ordine x curvatura ($p = .0094$) dall'altro, differenziano in modo significativo i dati. D'altra parte, il fattore età ($p = .0047$) e l'interazione età x ordine ($p = .0437$) sono significativi se si ipotizza una distribuzione quadratica dei dati rispetto all'età. Prima di tutto, analizzeremo gli effetti della curvatura rispetto all'età; quindi gli effetti dell'ordine rispetto all'età; e infine gli effetti simultanei dell'ordine e della curvatura rispetto all'età (sola interazione interpretabile da un punto di vista statistico).

b) *Effetti della curvatura rispetto all'età*. Indipendente-

⁵ Vogliamo sottolineare che abbiamo anche compiuto un'analisi statistica dei dati usando la quinta misura ottenuta per ogni soggetto invece della media delle misure. Non abbiamo assolutamente trovato differenze fra i risultati di questa analisi e di quella riportata nel testo.

mente dall'età, i bambini scelgono immagini molto più deformate quando la curvatura iniziale dello specchio è concava piuttosto che convessa (cfr. figura 3).

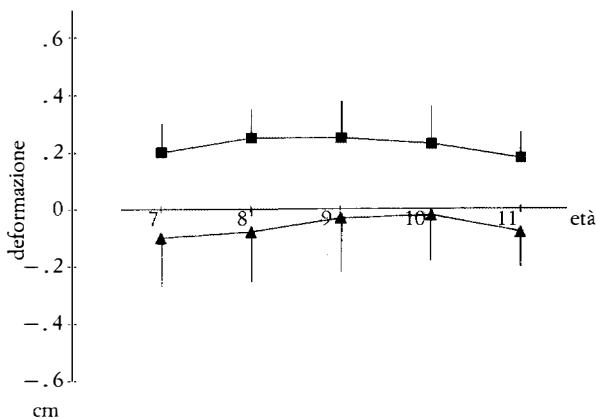


Figura 3. Effetto della curvatura rispetto all'età.

- Misure concave
- ▲ Misure convesse

In rapporto ai bambini di 6 anni, quelli di 7-9 anni sembrano essere molto più influenzati dalla posizione iniziale dello specchio, mentre le scelte dei bambini di 10 e 11 anni tendono ad essere assai simili. Inoltre, i bambini di 8 e specialmente di 9 anni optano specificamente per delle deformazioni concave delle loro immagini, cosa che li distingue da ogni altro gruppo di età presente nel nostro studio.

c) *Effetti dell'ordine rispetto all'età.* A tutte le età, i bambini che hanno sostenuto le prove nell'ordine concavo-convesso scelgono immagini maggiormente deformate di quelli che le hanno sostenute nell'ordine convesso-concavo, per i quali la media delle immagini scelte si avvicina all'immagine oggettiva, il che significa che le immagini scelte sono situate simmetricamente rispetto all'ascissa (cfr. figura 4). I bambini da 7 a 11 anni scelgono immagini maggiormente deformate nella condizione concava piuttosto che convessa; questo è particolarmente caratteristico dei bambini di 8, 9 e 10 anni, effetto mostrato statisticamente dal fatto che l'interazione età x ordine diventa significativa se si assume che i dati siano distribuiti quadraticamente.

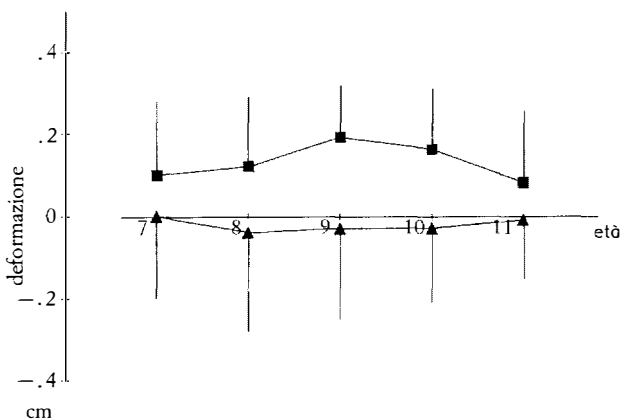


Figura 4. Effetto dell'ordine rispetto all'età.

- Ordine concavo-convesso
- ▲ Ordine convesso-concavo

Se esaminiamo i risultati a livello individuale, troviamo che a 8-9 anni le immagini scelte dai bambini sono molto distanziate le une dalle altre nell'ordine convesso-concavo (più di 3 mm di scarto), e molto vicine nell'ordine concavo-convesso (tra 0 e 1,5 mm di scarto); mentre a 10 e 11 anni non ci sono differenze tra i due ordini da questo punto di vista. Comparato alla figura 2, questo grafico (la figura 4) mostra una asimmetria anche più grande fra gli effetti dell'ordine, in favore dell'ordine concavo-convesso.

d) *Effetti della curvatura e dell'ordine rispetto all'età.* Le misure iniziali (concave o convesse) differenziano scarsamente i gruppi d'età (cfr. figura 5). In generale, le immagini definite dalle misure iniziali a 9 anni sono le più distanziate, a 11 le più vicine. Le seconde misure concave corrispondono alle prime, eccetto per il fatto che mostrano in misura maggiore che i bambini di 7 e di 10-11 anni si deformano meno di quelli di 8 e 9 anni. Infine, le seconde misure convesse sono chiaramente differenti dalle prime, e radicalmente differenziate secondo i gruppi di età. Se i bambini di 7 e 11 anni scelgono delle immagini molto poco deformate (benché in media assottigliate), quelli di 8 e 9 anni scelgono delle immagini concave e tendono perciò a muoversi verso l'immagine scelta al momento di una curvatura iniziale concava dello specchio. Sembra che, benché influenzati dalla posizione iniziale dello specchio

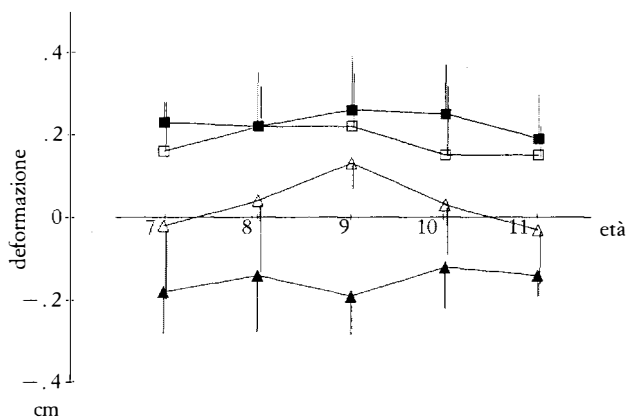


Figura 5. Effetto della curvatura e dell'ordine rispetto all'età.
 Prime misure: ■ concave ▲ convesse. Seconde misure: □ concave △ convesse.

(nelle prime misure), i bambini di 8 e 9 anni cerchiano di stabilire una relazione fra le differenti dimensioni del viso rivelate dalle differenti curvatures dello specchio, per giungere a delle scelte coerenti. In particolare, le diverse immagini scelte dai bambini di 10 e 11 anni convergono verso una singola immagine, situata entro il dominio di deformazione convessa.

Rapportati a quelli di 6 anni, i bambini di 7 anni non scelgono più immagini così precise e relativamente indipendenti dalla posizione iniziale dello specchio. Al contrario, appaiono essere influenzati dai cambiamenti nella curvatura dello specchio, benché in misura minore dei bambini di 4 e 5 anni. Soprattutto, il più grande contrasto fra i bambini da 3 a 6 anni e quelli da 7 a 11 anni consiste nel fatto che per questi ultimi l'interazione di terzo ordine (età x curvatura x ordine) comincia a diventare significativa. Questo risultato, secondo noi, suggerisce che fra i 7 e i 9 anni i bambini stabiliscono progressivamente delle relazioni fra le varie immagini del proprio viso rivelate dallo specchio, e manifestano una preferenza sistematica per le immagini allargate. Fra i 10 e i 12 anni al contrario, i bambini abbandonano la preferenza per le immagini allargate, e le loro scelte tendono ad avvicinarsi le une alle altre. L'analisi delle misure ripetute mostra, in accordo con questi risultati, una consistenza nelle scelte dei bambini di 10 anni, e una tendenza ad orientarsi verso immagini assottigliate

a 11 anni. Dal nostro punto di vista, l'età di 10 anni indica un punto di rottura rispetto al periodo compreso fra 3 e 9 anni. A partire da 11 anni, i bambini cominciano a costruire nuove immagini di sé.

Non abbiamo per ora differenziato i dati per i maschi e le femmine, avendo trovato che il sesso non è una variabile significativa. Tuttavia possiamo sottolineare che le femmine hanno una tendenza maggiore dei maschi a deformarsi, indipendentemente dalla curvatura iniziale dello specchio a 9-10 anni, e quando la curvatura iniziale è concava a 7-8 anni.

5. DISCUSSIONE

Malgrado le notevoli differenze nel piano sperimentale e nei metodi usati, discuteremo i risultati ottenuti per ogni gruppo di età rispetto all'insieme di tutti gli altri gruppi. Formuliamo anche delle ipotesi sul tipo di effetti risultanti da queste differenze, allo scopo di verificare che le differenze nei risultati ottenuti dai bambini da 3 a 6 anni e da quelli da 7 a 11 anni non siano un prodotto delle differenze metodologiche. Bisogna tuttavia notare fin dall'inizio che né da 3 a 6 anni né da 7 a 11 anni ci sono effetti generali che valgano per l'intero insieme dei gruppi di età; diventa così difficile poter attribuire le differenze alla metodologia.

Nella figura 6 abbiamo riportato gli effetti della curvatura in funzione dell'età per tutti i gruppi d'età studiati. Sia nella curvatura concava che in quella convessa, i bambini si deformano più o meno secondo l'età; indipendentemente dalla curvatura dello specchio, sono i bambini di 4-5 anni quelli che si deformano di più. Questi risultati contraddicono chiaramente quelli di Gottschaldt (1954), il quale ha mostrato come solo gli adolescenti scegliessero fotografie deformate di sé. Ancora secondo la loro età, i bambini del nostro studio hanno optato per immagini più o meno distanti l'una dall'altra quando la curvatura dello specchio veniva modificata.

I soggetti di 4 e di 5 anni scelgono immagini di sé che differiscono a seconda della posizione dello specchio o dell'ordine in cui vengono effettuate le misure. Essi non sembrano possedere perciò un'immagine unica e precisa di sé, bensì accettano che possano corrispondere loro diverse immagini. Secondo noi, le loro scelte vanno riferite a differenti rappre-

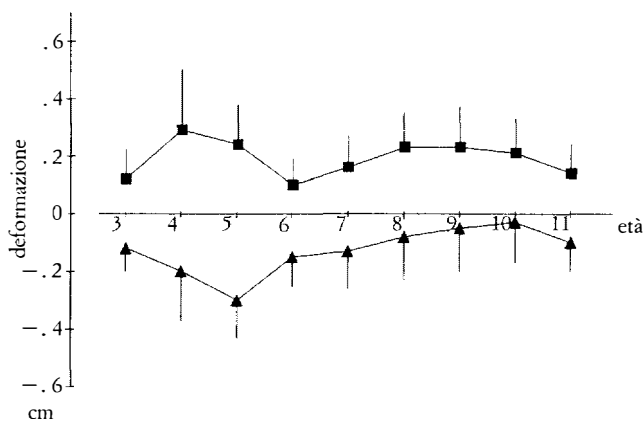


Figura 6. Effetto della curvatura rispetto all'età.

■ Misure concave

▲ Misure convesse

sentazioni interne di loro stessi, ciascuna delle quali costruita indipendentemente dalle altre, riferendosi a certe dimensioni del viso. È in questo senso che noi proponiamo la denominazione di identità «multipla» per caratterizzare la forma di identità caratteristica di questi bambini.

Al contrario, rispetto ai soggetti di 4 e di 5 anni, quelli di 3 e di 6 anni scelgono immagini ravvicinate le une alle altre rispetto alle diverse curvatures dello specchio. Secondo noi, questa costanza significa che essi hanno costruito immagini relativamente precise di loro stessi. I bambini di 6 anni hanno elaborato delle rappresentazioni interne di loro stessi che riflettono definizioni di sé unificate, inglobando simultaneamente un insieme di aspetti del viso. La forma di identità di questi bambini è caratterizzabile come «unica».

La forma di identità propria dei bambini di 3 anni è collegata a quella di tipo unico, ma la costanza delle loro scelte nel corso delle situazioni sperimentali è minore di quella dei bambini di 6 anni. I soggetti di 3 anni si situerebbero, a nostro avviso, in una fase intermedia fra la tappa di completo sconvolgimento della relazione alla realtà, dove noi descriviamo una forma di identità «sincretica» (tappa situata fra i 18-24 mesi e i 3 anni), ed una fase di rielaborazione parziale di tale relazione, sintetizzata dalla forma di identità multipla.

Le immagini scelte dai bambini di età compresa fra i 3 e i 6 anni, a partire dalla curvatura iniziale concava o convessa dello specchio, sono situate più o meno simmetricamente da una parte e dall'altra rispetto all'immagine oggettiva. Dopo i 6 anni, e più precisamente a 8, 9 e 10 anni, questo non succede più: i bambini si deformano in misura media con la curvatura concava, e praticamente nulla con quella convessa (se si considerano le medie delle misure in quella convessa). Ma soprattutto l'interazione di livello 3 (ordine \times età \times curvatura) diventa significativa, fatto che denota la coerenza, la consistenza introdotta nelle proprie scelte da questi bambini. Essi riescono a stabilire delle relazioni fra le diverse dimensioni del loro viso rivelate dalle diverse curvature dello specchio, e così ad optare per immagini che presentano un solo tipo di caratteristica (immagine ristretta o allargata). Rispetto ai bambini di 6 anni, sembrano maggiormente influenzati dalle curvature iniziali dello specchio, pur senza rassomigliare ai soggetti di 4-5 anni. La grande differenza rispetto a questi ultimi risiede proprio nella peculiarità dei bambini di 7, 8 e 9 anni di raggruppare in una stessa categoria rappresentazioni diverse di loro stessi. Proponiamo di denominare identità «tipica» questo tipo di identità. La netta preferenza di questi bambini per le immagini più larghe può essere la conseguenza dell'apprezzamento dei loro genitori per «le belle guanciotte», segno di buona salute.

Dopo i 9 anni, si assiste sia ad un riavvicinamento delle immagini selezionate dai bambini rispetto alle curvature concave e convesse dello specchio, sia alla perdita dello statuto privilegiato delle deformazioni concave rispetto a quelle convesse. Con la ripetizione delle misure, abbiamo constatato che a 10 anni i bambini conservano una costanza nelle loro scelte, tendenza che a 11 anni si associa ad una propensione a scegliere immagini sempre meno deformate. Noi supponiamo che tra i 10 e gli 11 anni i bambini procedano a nuove elaborazioni, su di un piano superiore, delle rappresentazioni di sé (e degli altri). Verso 10-11 anni, il bambino acquisisce nuove capacità (di natura formale) di rappresentarsi e di codificare le realtà alle quali è confrontato. L'apparizione di queste nuove capacità provocherebbe il ritorno ad una forma simbiotica, partecipativa di relazione con la realtà, per cui il bambino, nei suoi diversi scambi con l'ambiente, tiene conto di un gran numero di dimensioni della realtà ma in modo indifferenziato.

Durante questa fase dello sviluppo, il bambino manifesterebbe una conoscenza piuttosto precisa ma intuitiva ed indifferenziata di sé stesso (del suo viso): da qui proverrebbero il riavvicinamento delle immagini scelte e la costanza delle scelte stesse che si osservano nei bambini di 10-11 anni. Allo stesso modo, le imitazioni precoci di cui si dimostrano capaci i neonati alla nascita testimoniano la conoscenza precisa ma intuitiva, attribuibile al funzionamento automatico, che i neonati hanno del loro schematismo corporeo (Maratos, 1973; Meltzoff, Moore, 1977).

Ci sembra possibile confrontare le due modalità di riconoscimento basate sull'identità multipla o unica con quelle descritte da Carey e Diamond (1977), i cui lavori si ispirano a quelli di Lévy-Schoen (1964). Questi autori hanno dimostrato che i bambini di meno di 10 anni identificano più sovente i visi sulla base di tratti particolari, isolati; mentre quelli di oltre 10 anni basano i propri giudizi di riconoscimento sull'intera configurazione del viso. Questi autori spiegano questa nuova capacità del bambino di 10 anni di codificare configurazioni d'insieme del viso con i mutamenti maturativi dell'emisfero destro. Dal nostro punto di vista, questa opposizione tra una modalità di riconoscimento basata su una particolarizzazione dei tratti e una basata invece sulla configurazione globale del viso, permette di differenziare sia il bebè di 3-4 mesi (il quale non sa distinguere nei visi che alcuni tratti specifici, cfr. Spitz, 1957) da quello di 8-9 mesi (che riconosce in modo singolare i visi), sia il bambino di 4-5 anni da quello di 6-7 anni, sia l'adolescente di 11-12-13 anni da quello di 14-15. Il primo di questi modi di riconoscimento è una conseguenza dell'aspetto parziale e frammentario delle rappresentazioni possedute dal bambino, mentre il secondo si fonda su rappresentazioni totali, complete della realtà.

Possiamo ora esaminare in quale misura le differenze che appaiono tra i bambini da 3 a 6 anni e quelle da 7 a 11 anni possano essere spiegate da differenze metodologiche. Il metodo attivo, in opposizione a quello passivo, può condurre il soggetto ad essere più preciso nelle scelte della propria immagine, e di conseguenza a selezionare immagini meno deformate. Di fatto erano i bambini di 6 anni, con i quali era utilizzato il metodo passivo, che mostravano la maggiore precisione nella scelta dell'immagine. Questa ipotesi non può quindi essere accettata in questa forma.

Gli effetti indotti dalla ripetizione delle misure possono essere almeno di due specie: possono «favorire la familiarizzazione» o abituazione rispetto alle deformazioni, in modo che il bambino opererà per immagini sempre meno deformate; e possono anche contribuire ad «accentuare il contrasto» fra le deformazioni concave o convesse, avendo il soggetto subito un certo ancoraggio percettivo al tipo di deformazione cui si è abituato. Da questo punto di vista, ci si potrebbe aspettare che il secondo tipo di deformazione presentato al bambino abbia meno effetto sulle sue scelte; queste scelte ricadranno su immagini meno deformate, più vicine al primo tipo di deformazione.

Esaminiamo la prima di queste ipotesi, che suggerisce un effetto di apprendimento, cioè un miglioramento della prestazione. Ora, se questo è il caso di alcune età (specialmente 7 e 11 anni), questa tendenza è lungi dall'essere la norma per i nostri risultati in generale. Perché ci sia apprendimento, il soggetto deve essere in grado di prelevare informazioni dalla prova che sta compiendo, ed essere capace di usare queste informazioni nelle successive occorrenze della stessa prova. Quindi le rappresentazioni usate dal bambino non devono essere definite in modo troppo rigido o troppo preciso, perché in questo caso anche la ripetizione delle misure sarà tradotta in una costanza della prestazione (come a 10 anni). Da questo punto di vista, un peggioramento della prestazione (un aumento della distorsione) può significare sia che il soggetto non riesca ad utilizzare le informazioni ottenute dalla prima prova al momento in cui inizia la seconda, sia che egli stia cercando di arrivare ad un'immagine referenziale, *standard* soggettivo nettamente distinto da quello obiettivo dell'immagine deformata. Secondo noi, sembra più probabile che quest'ultima alternativa spieghi l'aumento della deformazione riscontrato dai 7 ai 9 anni, e che la prima spieghi questa stessa tendenza per i bambini di 11 anni.

La seconda ipotesi esige che, nel corso di misure ripetute, i bambini subiscano un effetto di ancoraggio percettivo rispetto al tipo di deformazione cui sono confrontati e quindi definiscano le proprie scelte, dopo il cambiamento nella curvatura dello specchio, in funzione di questo punto di ancoraggio. Se a prima vista questo sembra prodursi nei bambini che hanno passato le prove nell'ordine concavo-convesso, non si manifesta però in quelli che le hanno passate nell'ordine con-

vesso-concavo. Quindi, dei punti di ancoraggio possono prodursi solo se sono conformi alla natura delle rappresentazioni del soggetto. Ora, se esaminiamo la curva delle misure convesse quando queste sono presentate per seconde (figura 5), vediamo che l'influenza dei punti di ancoraggio nella condizione concava aumenta fra 7 e 9 anni e quindi decresce dopo i 10 anni. Questi risultati significano che l'effetto di ancoraggio può realmente manifestarsi solo se il soggetto è capace di stabilire relazioni fra le varie immagini che gli sono proposte.

Così queste ipotesi, che si inseriscono perfettamente nel nostro quadro teorico, permettono di rigettare la spiegazione delle differenze ottenute sulla base delle diversità nella metodologia impiegata.

6. CONCLUSIONE

L'evoluzione genetica che mettiamo in evidenza nell'intervallo di età che va dai 3 agli 11 anni dimostra come l'immagine elaborata dal bambino a partire dal proprio viso sia dipendente dai suoi «quadri interpretativi» e dal loro sviluppo. Questa evoluzione non avrebbe effettivamente senso se il bambino «catturasse» la sua immagine fisica solo tramite la percezione «diretta», senza far riferimento a quadri interpretativi o rappresentazioni.

In questa conclusione desidereremmo esporre brevemente la concezione teorica dello sviluppo del bambino che sta alla base delle nostre ricerche. Questa concezione teorica è stata l'oggetto di diversi articoli ai quali il lettore potrà riferirsi (Mounoud, 1979; Mounoud, Hauert, 1982; Mounoud, Vinter, 1981).

Noi consideriamo che il viso sia oggetto di elaborazioni rappresentative, allo stesso modo di qualsiasi altro oggetto fisico. Non ci aspetteremmo risultati molto diversi dai nostri mettendo di fronte allo specchio un oggetto qualsiasi (per esempio una mela) al posto del viso⁶. È naturale che possano verificarsi dei *décalage* temporali, ma l'evoluzione genetica generale resterebbe identica. I risultati ottenuti da Bertenthal e Fischer (1978) rendono probabile questa tesi.

⁶ Stiamo attualmente progettando tali esperimenti.

Nel corso dello sviluppo, il bambino costruisce nuove rappresentazioni (modelli o memorie) degli oggetti, di sé stesso e degli altri. Queste rappresentazioni vengono concepite come strutturazioni o organizzazioni interne di contenuti, e sono elaborate per mezzo degli strumenti cognitivi posseduti dal bambino. Esse comprendono quelli che in precedenza abbiamo denominato «quadri interpretativi» del soggetto: sono l'insieme delle «categorie» del soggetto che gli permettono di comprendere la realtà. Simultaneamente all'elaborazione di nuove rappresentazioni, il bambino costruisce nuovi programmi d'azione (o *skills* o abilità) che organizzano i suoi scambi con l'ambiente.

Dal nostro punto di vista, il bebè possiede già dalla nascita un insieme di rappresentazioni, di natura categoriale, di sé stesso e del mondo circostante. È proprio grazie a queste rappresentazioni che il neonato è capace di imitazioni precoci e di varie coordinazioni inter-senso-motorie. Ma ognuno di questi tipi di comportamento (imitazioni, o coordinazioni uditivo-visive, per esempio) scompare, per ricomparire solo nelle fasi successive dello sviluppo. Secondo noi, queste scomparse «momentanee» significano che il bambino sta elaborando nuove rappresentazioni, utilizzando nuovi strumenti cognitivi.

Le rappresentazioni già costruite, che fungono da «supporto» e a partire dalle quali è possibile elaborare nuovi significati, intervengono nella costruzione di nuove rappresentazioni. Per caratterizzare la costruzione delle rappresentazioni, deve essere presa in considerazione anche la natura delle traduzioni o codifiche dell'ambiente e del proprio corpo realizzate dal bambino. Noi consideriamo quattro tipi di codice: il codice sensoriale, il codice percettivo, il codice concettuale e il codice semiotico. Essi corrispondono ai quattro livelli successivi della costruzione delle rappresentazioni: il livello sensoriale, corrispondente alla fase perinatale (si parlerà allora di rappresentazioni sensoriali); il livello percettivo, completato a 18 mesi circa (rappresentazioni percettive); il livello concettuale (rappresentazioni concettuali), raggiunto intorno ai 9-10 anni; al quale succede il livello semiotico (rappresentazioni semiotiche), compiuto intorno ai 16-18 anni.

La comparsa di questi codici (o nuove capacità di codifica) è generata da un processo maturativo che dipende molto indirettamente dalle interazioni che il bambino ha con il suo ambiente (ruolo non specifico dell'ambiente). L'acquisizione

di nuove capacità di codifica costringe il bambino a riorganizzare i suoi scambi con l'ambiente; questi sconvolgimenti delimitano degli stadi, i quali iniziano con un'organizzazione d'insieme, omogenea, dei comportamenti, che contiene in sé il programma delle ulteriori riorganizzazioni (Mounoud, 1976). Contrariamente alla tesi piagetiana, il passaggio da uno stadio all'altro si verifica indipendentemente, entro certi limiti, dal grado di completamento delle costruzioni precedenti.

All'interno di uno stesso stadio, l'elaborazione di nuove rappresentazioni si effettua basandosi su di uno stesso schema di sviluppo. Con lo sviluppo dell'immagine di sé, abbiamo cercato di caratterizzare queste tappe della costruzione delle rappresentazioni di sé.

Abbiamo distinto una fase iniziale nella quale le rappresentazioni sono globali, sincretiche, e nella quale la forma di identità propria è qualificata come «sincretica» e indifferenziata. Segue poi una fase nella quale vengono elaborate nuove rappresentazioni elementari, isolatamente le une dalle altre, senza relazione fra di esse. Abbiamo fatto corrispondere a questa fase un'identità di forma «multipla». In seguito, durante la terza fase, vengono costruite nuove rappresentazioni totali ma rigide, non scomponibili, grazie alla coordinazione e all'integrazione delle rappresentazioni elementari precedenti. Qui abbiamo definito un'identità di forma «unica». Infine, durante una quarta fase, queste rappresentazioni totali diventano scomponibili, poiché il bambino padroneggia i sistemi di rapporti o di relazioni esistenti fra gli oggetti o fra le parti di un oggetto. Abbiamo così qualificato come «tipica» la forma di identità corrispondente a questo livello.

Bibliografia

- Allport, G.W., 1961: *Pattern and growth in personality*, New York, Holt; trad. it.: *Psicologia della personalità*, Zurich, Pas-Verlag, 1969.
- Amsterdam, B., 1972: «Mirror self-image reactions before age two», *Developmental psychobiology*, 5, pp. 297-305.
- Bertenthal B.I., Fischer, K.W., 1978, «Development of self-recognition in the infant», *Developmental psychology*, 14, pp. 44-50.
- Carey, S., Diamond, R., 1977: «From piecemeal to configurational representation of faces», *Science*, 195, pp. 312-313.

- Erikson, E.H., 1968: *Identity, youth and crisis*, New York, Norton; trad. it.: *Gioventù e crisi di identità*, Roma, Armando, 1974.
- Gallup, G.G., McClure, M.K., 1971: «Preference for mirror-image-stimulation in differentially reared rhesus monkeys», *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 75, pp. 403-407.
- Gordon, K., 1925: «Über den Einfluss unbewegungen respektive Tendenzen zu Bewegungen auf die taktile und optische Raumwahrnehmung», *Klinische Wochenschrift*, 4, p. 294.
- Gottschaldt, K., 1954: «Über Persona Phänomene», *Zeitschrift für Psychologie*, CLVII (3-4), pp. 163-198.
- Hauert, C.A., 1980: «Propriétés des objets et propriétés des actions chez l'enfant de 2 à 5 ans», *Archives de Psychologie*, XLVIII (185).
- Klein, M., Heimann, P., Isaacs, S., Riviere, J.D., 1952: *Developments in Psychoanalysis*, London, The Hogarth Press; trad. it. parziale in M. Klein, *Scritti 1921-1958*, Torino, Bollati Boringhieri, 1978.
- L'Ecuyer, R., 1975: *La Gènèse du concept de soi: Théorie et recherches*, Sherbrook-Canada, Naaman.
- Lévy-Schoen, A., 1964: «L'image d'autrui chez l'enfant», *Publications de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de Paris* (Paris, Serie "Recherches", Vol. 23), Paris, PUF.
- Maratos, O., 1973: *The origin and development of imitation in the first months of life*, Tesi di Dottorato non pubblicata, Università di Ginevra (S).
- Mead, G., 1934: *Mind, Self and Society: From the Standpoint of a Social Behaviorist*, Chicago, University of Chicago Press; trad. it.: *Mente, Sé e Società*, Firenze, Giunti, 1966.
- Meltzoff, A.N., Moore, M.K., 1977: «Imitation of facial and manual gestures by human neonates», *Science*, CXCVII (4312), pp. 75-78.
- Mounoud, P., 1976: Les revolutions psychologiques de l'enfant», *Archives de Psychologie*, 44 (171), pp. 106-114.
- Mounoud, P., 1977: «La relation mère-enfant de point de vue des theories psychologiques et psychoanalytiques», *La Psychomotricité*, I (4), pp. 147-155.
- Mounoud, P., 1978: «Gedachtnis und Intelligenz», in G. Steiner (a cura di), *Die Psychologie des 20. Jahrhunderts* (Vol. 8), Zurich, Kindler Verlag.
- Mounoud, P., 1979: «Développement cognitif: Construction de structure nouvelles ou construction d'organisations internes», *Bulletin de Psychologie*, XXXIII (343), pp. 107-118.
- Mounoud, P., Hauert, C.A., 1982a: «Sensori-motor and postural behavior: Its relation to cognitive development», in W.W. Hartup (a cura di), *Review of child development research* (Vol. 6), Chicago, University of Chicago Press.

- Mounoud, P., Hauert, C.A., 1982b: «Development of sensorimotor organization in children: Grasping and lifting objects», in G. Forman (a cura di), *Action and thought: From sensorimotor schemes to symbolic operations*, New York, Academic Press.
- Mounoud, P., Vinter, A., 1981: «Representation and sensori-motor development», in G. Butterworth (a cura di), *Infancy and Epistemology*, Brighton-Sussex, Harvester Press; trad. it.: «Rappresentazione e sviluppo sensorimotorio», in *Infanzia ed epistemologia*, Milano, Unicopli, 1986, pp. 235-274
- Mounoud, P., Vinter, A., 1984: «Un point de vue sur l'identité de soi à l'adolescence», *Bulletin de Psychologie*, XXVII (374), pp. 285-292.
- Piaget, J., 1947: *La psychologie de l'intelligence*, Paris, Armand Colin; trad. it.: *Psicologia dell'intelligenza*, Firenze, Universitaria, 1952.
- Piaget, J., 1967: *Biologie et connaissance*, Paris, Gallimard; trad. it.: *Biologia e conoscenza*, Torino, Einaudi, 1983.
- Shulman, A.H., Anderson, J.N., 1972: *The effects of early rearing conditions upon the preferences for mirror-image stimulation in domestic chicks*, Paper presented at the meeting of the Southeastern Psychological Association, Atlanta, March.
- Spitz, R., 1957: *La première année de la vie de l'enfant*, Paris, PUF; trad. it.: *Il primo anno di vita*, Roma, Armando, 1973.
- Symond, P.M., 1951: *The ego and the self*, New York, Appleton-Century-Crofts.
- Wallon, H., 1931: «Comment se développe chez l'enfant la notion du corps propre», *Journal de Psychologie*, nov.-dic., pp. 705-748; trad. it.: «Come si sviluppa la nozione del proprio corpo nel bambino», in: *Sviluppo della coscienza e formazione del carattere*, Firenze, La Nuova Italia, 1967, pp. 35-78.
- Widmer-Robert-Tissot, C., 1980: *Les modes de communication du bébé: Postures, mouvements et vocalises*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.
- Zazzo, B., s.d.: *Psychologie différentielle de l'adolescence*, Paris, PUF (1966²).
- Zazzo, R., 1975: «La gènesi de la conscience de soi», in Aa.Vv. (a cura di), *Psychologie de la connaissance de soi*, Paris, PUF.
- Zazzo, R., 1978: «Corps et comportement», in *Actes du XXI^{ème} Congrès International de Psychologie*, Paris, PUF.