

ANNO XVIII - SPEDIZIONE IN ABBONAMENTO POSTALE - PUBBLICITÀ INFERIORE AL 50%

FEDERAZIONE PROVINCIALE SCUOLE MATERNE TRENTO

TRIMESTRALE



62

settembre 1994

QUADRANTE
SCOLASTICO

TRIMESTRALE DELLA
FEDERAZIONE PROVINCIALE DELLE SCUOLE MATERNE - TRENTO

TRENTO UNOEDIZIONI, Soc. Coop. a r.l. - Trento

Direttore
Gino Dalle Fratte

Comitato scientifico

Franco Bertoldi
Giovanni Cattanei
Luciano Corradini
Pierpaolo Donati
Vittorio Rubini

Comitato di redazione

Sandra Bucci
Paolo Calidoni
Andrea Canevaro
Francesco De Vivo
Mario Dutto
Graziella Fava Vizzello
Paolo Stefanini
Lucia Stoppini
Virginia Vinante

Segreteria di redazione

Virginia Vinante
Silvia Savardi

Progetto grafico e realizzazione

Vincenzo Taddia

Direzione e redazione

Federazione provinciale Scuole materne
Via Degasperl, 34/1 - Trento
Tel. (0461) 924800 (8 linee urbane)

Amministrazione

TRENTO UNOEDIZIONI Soc. Coop. a r.l.
Via Degasperl, 32/1 - Trento
Tel. (0461) 925633

Direttore responsabile

Gino Dalle Fratte

Autorizzazione n. 310 del 10.5.1980
del Tribunale di Trento

Stampa

Tipolitografia
TEMI - Trento



Associato all'USPI

Unione Stampa Periodica Italiana

Abbonamento annuo 1994/95 (4 numeri) alla rivista «Il Quadrante Scolastico»
L. 80.000
Abbonamento annuo 1994/95 (6 numeri) alla rivista «Obiettivo: Bambino-Scuola-Famiglia»
L. 30.000
Abbonamento annuo cumulativo alle due riviste
L. 100.000
Versamento su c.c.p. n. 15198385 intestato a: TRENTO UNOEDIZIONI Società
Cooperativa a r.l. - Via Degasperl 32/1 - 38100 Trento

SOMMARIO

EDITORIALE	Gli «Orientamenti» trentini tra consultazioni e qualcos'altro <i>di Gino Dalle Fratte</i>	3
CULTURA PEDAGOGIA SCUOLA	Il punto di vista degli insegnanti nella ricerca sull'azione educativo- didattica di <i>Paolo Calidoni</i> La specificità dell'azione in atto in educazione di <i>Franco Larocca</i> L'azione educativa come produzione autobiografica. L'adultità del for- matore nelle organizzazioni che apprendono dalla loro storia cognitiva <i>di Duccio Demetrio, Laura Formenti</i> Tendenze e correnti predominanti nella pedagogia tedesca <i>di Peter Kern</i>	8 13 25 42
DIBATTITO/ATTUALITÀ/PROBLEMI	Educazione e socio-cultura pluralistica di <i>Giuseppe Acone</i> Pedagogia e filosofia dell'educazione a fronte della problematica for- mativa di <i>Carlo Nanni</i> Programmazione fra critica e ricerca di <i>Cesare Scurati</i>	75 89 104
SOCIETÀ COMUNITÀ SCUOLA	La teoria dei «mercati culturali» di R. Collins di <i>Fabrizio Ravaglioli</i> Gli attori e il sistema. Le figure sociali nella scuola autonoma dell'infan- zia: appunti a margine di <i>Salvatore Abbruzzese</i> La qualità del servizio della scuola materna di <i>Elio Fucini</i>	120 128 140
IL PROGETTO E LA PROVA	Il piccolo esperto. La costruzione delle competenze del bambino <i>di Alberto Munari</i> Nella scuola materna per esplorare e inventare il mondo <i>di Franco Frabboni</i> Per una fruizione musicale «attiva». Linee per un progetto di aggiorna- mento di <i>Roberto Gallina</i> La discussione nella mediazione didattica. Un percorso formativo di un progetto di aggiornamento di <i>Jolanda Angelucci</i>	158 166 174 184
LE CARTE DEL GIOCO	«Agire» un ascolto musicale. Un'esperienza didattica nell'ambito del- l'educazione musicale di <i>Roberto Gallina</i> Nel vecchio mulino di <i>Laura Bertoldi, Mirella Salvadori</i> Spazio video di <i>Silvano Medves</i>	192 201 207

	LA REGOLA E L'ECCEZIONE	
216	Regole ed elaborazione della colpa di <i>Alessandra Simonelli</i> , <i>Graziella Fava Vizzello</i>	
239	L'apprendimento oltre l'orizzonte individuale: il gruppo educativo di <i>Vittorio Severi</i>	
251	La presenza in scuola di un bambino con handicap: dalla programma- zione all'azione di <i>Roberta Medeghini</i> , <i>Maria Rosa Mongardi</i> , <i>Giuliano Simonini</i>	
	LE PROVE DEL TEMPO	
258	L'extrascolastico tra passato e presente di <i>Francesco De Vivo</i>	
	SCUOLA SE...	
273	L'idea di scuola nella proposta di «Orientamenti» dell'attività educativa per la scuola dell'infanzia di <i>Mario Duito</i>	
286	Un'idea di scuola elementare nel quadro pedagogico-normativo di <i>Lorenzo Biasiori</i>	
298	LIBRI E PROPOSTE	

Il seguente lavoro si propone come momento di verifica e di riflessione in merito ad un punto nodale della ricerca psicologica in età evolutiva, quello riguardante la discrepanza fra quanto si osserva e l'elaborazione teorica dei fatti e dei comportamenti osservati. Per ciò che riguarda lo sviluppo del pensiero morale del bambino abbiamo assistito, nel corso del tempo, alla formulazione di molteplici modelli teorici tesi a una sistematizzazione e a un inquadramento del percorso evolutivo dalla presunta assenza della regola, alla sua conoscenza e applicazione. Queste teorie, a partire dai mo-

studi di Robert Emde (*Gli affetti nello sviluppo del Sé infantile*, 1990), si propongono quali dottrine comprensive non solo dello sviluppo morale del bambino, ma, in senso più ampio, della generale evoluzione dell'individuo nel tempo, fornendo in tal modo un modello preciso e articolato dell'essere umano. Pur essendo tratte dall'osservazione, con il passare del tempo la verifica di tali teorie sul campo ha, talvolta, dato luogo ad aggiunte e modifiche che hanno resi necessari alcuni aggiustamenti. Vi sono inoltre proton-

de differenze fra i modelli teorici psicologici di riferimento e i processi educativi osservati nell'interazione del bambino con la figura di riferimento

materna e/o dell'insegnante.

Lo studio di questi processi può portare ad una evoluzione delle teorie sul pensiero morale. In tal modo il genitore trasmette al proprio figlio

alcuni modelli di comportamento per mezzo di canali affettivi ed espliciti ed efficaci nel creare una sicurezza personale e sociale del bambino che mo-

della così i suoi vissuti e i comportamenti in base alle regole e alle modalità con cui queste gli vengono proposte.

L'esito dell'autonomia morale e sociale del bambino si fonda quindi sulla interiorizzazione dei modelli, che diventano momenti di condivisione e di

comunicazione con l'adulto di riferimento e con la famiglia nella prima infanzia, nonché successivamente, e in ambito più ampio, con il mondo

sociale.

Regole ed elaborazione della colpa

di Alessandra Simonelli, Graziella Fava Vizzello

«La moralità, da un punto di vista psicologico, è la consapevolezza che bisogna tenere presenti, soprattutto quando si devono prendere delle decisioni personali che potrebbero avere un riflesso sugli altri, certe norme di validità generale. Tali norme non hanno, però, solo un carattere tecnico, ma si richiamano a dei valori» (Petter, 1990).

«Per i ricercatori dello sviluppo di tutte le discipline, l'interiorizzazione è il punto centrale per comprendere la moralità» (Emde, 1990). Tale concetto risulta definito in base al processo che conduce gli individui a regola-re sempre di più gli inevitabili conflitti fra i bisogni personali e gli obblighi sociali (Hoffman, 1983) in funzione della propria capacità di essere governati da norme interne, senza il bisogno di rinforzi esterni (Rest, 1983). Tale processo è reso possibile dall'esistenza di una relazione stabile con un *care-giver* emotivamente disponibile, che permetta al bambino l'esperienza di «procedure» che gli consenta, inizialmente di «mettere in regola» (Emde, 1991) se stesso in relazione a coloro con i quali condivide esperienze significative. «In maniera simile è stato interiorizzato un esteso repertorio di regole su dove stanno le cose, su cosa ci si aspetta e su cosa debba essere fatto in determinate circostanze» (Emde, 1991).

La comparata del primo nucleo del Sé morale si collega ad un insieme di modelli e di regole proprie delle esperienze interattive dei primi anni di vita, alle quali il bambino fa riferimento e che possono essere connotate come «abbozzi» morali precoci. In particolare facciamo riferimento alle «regole-ritmi» riguardanti la funzione sonno-veglia, le funzioni alimentari, le organizzazioni delle unità interattive, per cui lo scambio ha un inizio, un acme ed una fine, la co-costruzione di unità narrative (Stern, 1990) e, soprattutto, i primi nuclei di riferimento valutativo di comportamento, per cui il bambino già ad un anno ricerca e decodifica la mimica materna per avere istruzioni di comportamento e riconoscimento (Emde, 1991), così come la madre aveva cercato di fare nei suoi confronti fin dalla nascita. La regola, cioè, si costruisce e si sviluppa attraverso relazioni e confronti degli individui con altri individui. In particolare, dai 4 ai 6 anni, i genitori sono già considerati «oggetti dotati di autorità o fonti di regole» (Disnan, Reitano, 1990). Il processo di interiorizzazione iniziato molto precocemente, proprio a partire dalle rappresentazioni interne delle relazioni genitore-bambino, diventa via via più complesso e guida il bambino nella valutazione delle proprietà del mondo esterno e nella previsione delle conseguenze del proprio comportamento. «Queste funzioni si evolvono di pari passo con la sempre maggiore importanza che acquisisce il principio di realtà, che include anche il vissuto delle relazioni dei genitori e delle figure dotate di autorità agli occhi del bambino» (Disnan, Reitano, 1990).

In tale momento evolutivo non si può ancora parlare di regole morali propriamente dette, ma di attese di comportamento attivate da ciò che

Sandler (1980) ha definito Schema Supergeico Preautonomo, precursore del Super-io, il quale regola lo stato emotivo del bambino all'avvicinarsi di un rimpovero o di una punizione. Il risultato delle diverse rielaborazioni che avvengono internamente al bambino lo conducono, da un lato, ad un completamento del processo di interiorizzazione delle norme morali alle quali egli può adeguarsi anche in assenza dei modelli di riferimento, dall'altro, al costituirsi di una nuova struttura interna, capace di sostenerlo, che sostituirà pienamente la precedente relazione con gli oggetti esterni genitoriali. «Il senso morale che ne viene ad emergere, anche se ancora instabile e bisognoso di appoggio esterno, può ormai considerarsi come una unità funzionale e coerente dell'apparato psichico» (Reitano, 1993).

Di conseguenza la *regola morale* viene a costituirsi come un qualcosa che il soggetto trae dall'*interazione con il mondo esterno*, portando dentro di sé, tramite il processo di interiorizzazione, e che il soggetto stesso diviene capace di applicare agli altri e alla realtà dominandola e regolandola a sua volta.

Le figure genitoriali influenzano e dirigono la creazione e la costruzione di modelli morali validi e comprensibili per il bambino che con essi deve confrontarsi nella soluzione degli inevitabili conflitti di fronte ai quali la realtà lo pone. I genitori propongono le regole attraverso una attività di mediazione col mondo esterno molto complessa, per cui le regole del mondo, da quelle della necessaria separazione dalla madre (Fava Vizzello, Palacio Espansa, Cassiba, 1989) a quelle più complesse, vengono rielaborate ed affettivamente conotate. Le norme interiorizzate, quindi, pur fondando la loro origine «negli imperativi e nei divieti degli adulti» (Petter, 1990), si modulano sulla base del vissuto dell'adulto rispetto alle regole e alla sua capacità di mediazione con il bambino a cui vuole far comprendere le motivazioni e le giustificazioni della propria proposta (Panier Bagat, 1982) fornendogli una esperienza dialogica.

In tal modo se la funzione genitoriale risulta avere, da un lato, una valenza «metabolica» rispetto all'irruenza e all'assenza del limite propria di alcuni aspetti ibidici del bambino, dall'altro, invece, ha funzione di *holding* e di *handling* e facilita al bambino l'organizzazione di regole consentendogli «la costruzione di processi di pensiero che precedono l'azione, modulano le emozioni ed aprono successivamente la possibilità di convogliare le pulsioni in attività socialmente accettabili» (Bertolotti, Gemello, 1993).

La posizione dell'adulto, che stabilisce e richiede il rispetto delle regole, funziona come un limite contenente, come «uno spazio in cui può avvenire la trasformazione dall'agire al pensare» (Bertolotti, Gemello, 1993) attraverso il passaggio alla conoscenza della regola e a una responsabilità personale da parte del bambino, che permetta il superamento della

iniziale dipendenza dall'adulto stesso. Il bambino diventa così capace anche di affrontare la violazione e di rifiutare le regole interiorizzate per mezzo di una riflessione sul proprio agito che gli consente di vivere anche i conseguenti sentimenti di colpa e di riparazione.

«Nell'evoluzione mentale, il bambino arriva infatti a cogliere la possibilità di essere capace, in qualche modo, di riparare il danno fatto, con sentimenti che assomigliano alla potenza e che favoriscono l'instaurarsi di un circolo benefico». A seconda dei casi «il desiderio di essere responsabile può facilitare l'attenersi alle regole e la regola può non essere vissuta come un'imposizione del più forte, priva di significato» (Bertolotti, Gemello, 1993).

Alcuni autori (Cavazzo *et al.*) affermano che vi è uno stretto legame tra l'evoluzione del pensiero morale nel bambino e lo stile educativo, il quale contiene in sé i germi e le possibilità di «un percorso possibile ed affrontabile» (Cavazzo, 1992).

In questo lavoro cerchiamo di vedere alcune delle componenti del passaggio fra teoria ed educazione.

La ricerca

Una precedente ricerca ha individuato, nel corso della prima infanzia, significative differenze comportamentali manifestate dai bambini in seguito alla separazione dal genitore nel momento di entrata all'asilo nido (Fava Vizzello, Palacio Espasa, Cassibba, 1992). Alcuni bambini, infatti, esprimono, nel periodo d'età tra i 9 e i 30 mesi, particolari difficoltà nel superamento dei sentimenti di tristezza e di abbandono che il distacco temporaneo dal genitore comporta, non riuscendo ad organizzare un comportamento reattivo adeguato ed efficace nei confronti di tale situazione di *im-passe*. Tale difficoltà sembra essere collegata a una strutturazione del Sé del bambino che comporta «una insufficiente capacità di regolare il comportamento e può costituire un precursore di problemi più tardivi» (Calvo, Fava Vizzello, Principato, 1993). La ricerca ha inoltre messo in evidenza il peso e il valore di alcuni fattori che riguardano non soltanto le caratteristiche personali dell'infante, ma anche quelle del genitore e della relazione fra di essi instaurata.

«Quest'ultimo risultato sottolinea come la capacità di rispettare le prime regole dell'esperienza di separazione sia riconducibile alla relazione con il genitore; relazione che risulta determinante nel permettere al bambino di regolare adattivamente il proprio comportamento nelle situazioni sociali molto precoci» (Calvo, Fava Vizzello, Principato, 1993). Facendo riferi-

- petto e dei giocattoli e di attendere un segnale dello sperimentatore prima di lasciare la stanza. Nei minuti successivi a tale separazione è stata osservata la capacità del bambino di affrontare il trauma del distacco dal genitore e di riorganizzare il proprio funzionamento psichico ed interattivo. Tali video-registrazioni sono state ripetute all'età di 12, 19 e 27 mesi.
- Attraverso un colloquio con il genitore durante il periodo del nido, è stato poi approfondito il mondo relazionale del bambino all'interno della famiglia e in particolare il vissuto e la percezione del bambino stesso da parte del genitore, in riferimento anche all'esperienza propria del nido. Ciò ha consentito di individuare una serie di fattori che concernono la capacità del bambino di affrontare emotivamente e concretamente le situazioni di conflitto o di violazione delle norme morali.
- Nella seconda parte della ricerca abbiamo ripetuto il colloquio con il genitore allo scopo di instaurare un legame mentale tra il bambino descritto e rappresentato dal genitore e il bambino da noi, di fatto, osservato. Infine, è stato somministrato un questionario, il *Symptom Check List*, riguardante una valutazione qualitativa dei disturbi psico-funzionali del bambino, nel tentativo di rilevare eventuali espressioni a livello psicossomatico, oltre che relazionale, del disagio infantile (Robert Tissoi, Rusconi Serpa, Bachmann, Besson, Cramer, Knauer, De Muralt, Palacio Espasa, Stern, 1989).
- Infine, sono stati videoregistrati tre differenti episodi di gioco:
- il primo è costituito da 6 minuti di gioco libero tra il genitore e il bambino, ai quali viene chiesto di giocare liberamente in un angolo della stanza ove si trovano un tappeto e giochi appropriati alle diverse età dei soggetti;
 - il secondo, da noi definito Sceno-Test interattivo, prevede che la coppia costruisca insieme una storia utilizzando il materiale sperimentale dello Sceno-Test di von Staabs (von Staabs, 1971, 1973). Dopo 5 minuti di gioco, viene chiesto al genitore di lasciare la stanza, mentre il bambino viene lasciato da solo a continuare il gioco e a completare la storia iniziata, per altri 5 minuti. In seguito il genitore rientra con il compito di farsi raccontare la prosecuzione della storia costruita dal figlio. Questo episodio consente l'osservazione delle modalità interattive della coppia nell'ambito di una situazione di gioco strutturato che comporta capacità di cooperazione al fine della creazione di un prodotto finale comune, quale la costruzione di un episodio narrato. Altri spunti di osservazione vengono quindi forniti dalla strutturazione e dalla elaborazione narrativa del racconto prodotto, nonché dalla reazione del bambino al momento dell'abbandono da parte del genitore;
 - nel terzo, denominato Test di Completamento di Storie (messo a punto da Robert Emdé), lo sperimentatore partecipa attivamente al gioco invi-

tando il bambino a completare 14 storie rappresentate attraverso diversi personaggi di plastica. Queste, proposte secondo una successione fissa, narrano le vicende di un'ipotetica famiglia e stimolano il bambino a risolvere differenti situazioni di conflitto o di aperta violazione di una regola morale, insita nella struttura stessa della storia. Nella prima parte, definita di familiarizzazione con il materiale, il genitore è presente e può partecipare al gioco, se lo desidera; successivamente viene invitato a lasciare la stanza. Tale situazione di gioco consente una valutazione della capacità del bambino di costruire storie aventi un contenuto manifestamente morale, nonché della sua maturità nell'affrontare e nel risolvere efficacemente, attraverso il racconto, situazioni di aperta e chiara violazione delle regole morali di fronte alle quali viene posto.

Per la codifica dei vari momenti di gioco e del materiale sperimentale raccolto sono state utilizzate griglie costituite da variabili sia microanalitiche che macroanalitiche, composte da categorie esaustive e mutualmente escludentesi. In particolare, le variabili comprese nella griglia di osservazione del Test di Completamento di Storie risultano sia come indici quantitativi, concernenti le frequenze osservate per ciascun tema di contenuto nell'ambito della totalità delle storie prodotte dal bambino, sia come valori qualitativamente derivati da una analisi della struttura narrativa, della coerenza e della ricchezza espressiva dei temi stessi. Il riferimento teorico, per quanto riguarda tale griglia, è stato il Manuale di Codifica Narrativa di Jo Ann Robinson (1992). Per l'analisi statistica dei dati è stato utilizzato il modello Log-lineare.

I bambini del campione sono stati suddivisi in tre gruppi sulla base della produzione di contenuti narrativi di reazione emotiva e di riparazione nei confronti di situazioni di violazione di una qualche norma di natura morale proposta e presentata nel corso della consegna della trama delle storie nell'ambito della terza situazione sperimentale. I tre gruppi individuati sono composti da (Tav. 1):

- bambini che esprimono scarsi contenuti o rifiutano il test. Di conseguenza, anche quando vengono espressi, i sentimenti di colpa e di autobiasimo nei confronti dell'azione trasgressiva sono molto poveri; inoltre, essi non organizzano storie che abbiano una valenza riparativa nei confronti di tale azione e del danno ad essa conseguente (codice PC);
- bambini che non affrontano in modo diretto la violazione e l'azione trasgressiva, ma elaborano un racconto di sostanziale negazione del conflitto morale stesso, il quale viene in tal modo evitato per quanto riguarda le sue conseguenze emotive di responsabilità personale e di riparazione al danno (RE);
- bambini che narrano storie esprimendo sentimenti di colpa e di autobiasimo adeguati alla situazione di violazione della norma morale, con riferi-

mento anche a una profonda comprensione della regola stessa. Questi soggetti organizzano storie di chiara valenza riparativa alle conseguenze dell'azione trasgressiva (RC).

Tavola 1

CATEGORIE DELLA VARIABILE		FREQUENZE	%
Povertà narrativa dei temi espressi dal bambino		12	48
Ricchezza narrativa ed evitamento del conflitto		5	20
Ricchezza e complessità narrativa dei temi		8	32

Discussione dei risultati

Il primo gruppo è composto da quei bambini che hanno prodotto contenuti qualitativamente e quantitativamente molto poveri, dimostrando in tal senso una sorta di incapacità estrema di reazione personale di fronte alle conseguenze poste dalla violazione di una norma morale. Tale raggruppamento di soggetti mostra, al proprio interno, una ulteriore definizione: abbiamo infatti la presenza sia di bambini che rifiutano il test fin dall'inizio, interrompendolo dopo le prime storie, sia di bambini i quali, pur portando avanti la narrazione delle storie, producono, di fatto, un materiale contestualmente piuttosto povero. In entrambi i casi sembra emergere la manifestazione di un disagio nell'affrontare autonomamente situazioni di difficoltà e di scelta personale, esprimendosi, per alcuni, attraverso il ricorso all'interruzione del test, là dove la tensione risulta insopportabile. Altri, invece, esprimono scarissimi sensi di colpa e di autobiasimo. Nel corso delle situazioni di gioco, in generale, i bambini mostrano un atteggiamento passivo (Tav. 2) rivestendo, nelle diverse situazioni, il ruolo di aiutante del genitore, il quale spesso gestisce la situazione mostrando una scarsa capacità di reale condivisione e di compartecipazione nel momento diadico (Tav. 3). I genitori sembrano imbarazzati e ciò induce a pensare ad una angoscia legata ai molteplici e vani tentativi di persuasione del figlio a rispettare la consegna. La preoccupazione principale sembra la riuscita del figlio alla prova proposta, come espressione di una riuscita di se stessi e delle proprie capacità di educatori. Assistiamo, in tal senso, ad una sorta di crisi integrativa della diade impegnata in un compito comune che non riesce a svolgere efficacemente, quindi scissa fra le esigenze di sostegno e di sicurezza del figlio e le richieste di riuscita e di efficienza del genitore (Tav. 4). Un ulteriore elemento a sostegno della spiegazione di tali difficoltà è

Per quanto riguarda l'ultimo gruppo di bambini, i primi dati che si impongono alla nostra attenzione riguardano la correlazione positiva riscontrata fra l'alto livello di ricchezza e complessità dei contenuti espressi e l'età dei bambini che rientrano in questa categoria (Tav. 8). I bambini più grandi e frequentanti la scuola elementare dimostrano una personale comprensione della violazione delle norme morali, nonché la loro capacità di elaborare una soluzione emotiva e comportamentale, messa in atto dal personaggio protagonista della storia, in riparazione al danno commesso. Possiamo quindi spiegare i risultati emersi come una sorta di costruzione evolutiva.

ma non ancora sufficientemente buona così da favorire ed accompagnare la separazione evolutiva.

In un certo senso, anche in riferimento a ciò che è emerso dal colloquio con i genitori, potremmo dire che questi bambini trovano nei loro genitori una «base sicura» a fondamento e sostegno della costituzione del loro Sé, ma non ancora sufficientemente buona così da favorire ed accompagnare la

di modificare le condizioni di realtà.

la capacità di scelte ispirate a principi di ordine generale, talvolta tentando modalità adattive nei confronti di situazioni problematiche che richiedono di modificare le condizioni di realtà.

giarsi per continuare il compito. Di fatto sembra che questi bambini attuino ne della separazione, individuando una figura intermedia alla quale appoggiano allo sperimentatore per mediare, in modo indiretto, la frustrazione dalla stanza di gioco (Tav. 7). Sembra infatti che questi bambini si ricorrono da parte del bambino allo sperimentatore, dopo l'uscita del genitore dallo Sceno-Test interattivo il dato di maggior peso risulta essere il ma, aggirandolo ma non risolvendolo pienamente. Nell'ambito della situazione del conflitto presente nella consegna (Tav. 6). La narrazione fornita da una produzione di contenuti sostanzialmente connotata da una negazione del secondo gruppo di bambini comprende quei soggetti che hanno fornito

il percorso del Sé morale.

sconosciute, nonché un'evoluzione piuttosto insicura per quanto riguarda

sostanza, un elevato livello di disagio di fronte alle situazioni nuove e

aderire il proprio figlio. Questo gruppo di bambini risulta testimonia, in media, da essi considerata un punto di riferimento o un modello al quale far tentativo di modifica della reale descrizione del bambino, nel senso di una ciò che in lui non è perfetto. In generale, le risposte dei genitori attuano un quasi un tentativo di porre una distanza di difesa rispetto al figlio stesso e a da questi genitori nei confronti dei loro figli, atteggiamento che sembra 5). L'impressione che emerge è quella di una sorta di dimenticanza vissuta da genitori che ci forniscono una descrizione del figlio non bilanciata (Tav. fornito dalle informazioni emerse con l'intervista semistrutturata condotta

L'aspetto di «maturità» dimostrato da questi bambini appare evidente nell'ambito della relazione con il genitore, nel corso della quale si verifica una buona alternanza dei turni per quanto riguarda l'iniziativa di gioco che risulta condivisa o portata avanti autonomamente dal soggetto che l'ha intrapresa. In entrambi i casi sembra esistere una sorta di equilibrio attivo che alimenta e regola le interazioni all'interno di queste diadi (Tav. 2). Tale aspetto induce a pensare che in questi bambini si realizzi una relazione di attaccamento con le figure di riferimento che è stata fin dagli inizi «sufficientemente buona» (Winnicott, 1958) consentendo uno sviluppo piuttosto armonico del Sé e fornendo loro una risorsa di sicurezza interiorizzata e di fiducia. Ciò permette a questi soggetti di affrontare efficacemente ed in modo attivo le situazioni nuove e insolite. Alla sicurezza e alla serenità emotiva dimostrate dal bambino fa riscontro la presenza di un genitore che appare tranquillo e in grado di offrire al proprio figlio concrete possibilità di crescita nella direzione di un equilibrio emotivo e comportamentale. Indice di un tale atteggiamento sembra anche la reale tranquillità dimostrata da questi bambini nel corso dello Sceno-Test, nel momento di separazione dal genitore durante la quale essi portano avanti il racconto intrapreso, come una vera e propria storia (Tav. 9). La narrazione, inoltre, al genitore, al suo rientro, e la continuano con lui organizzando una conclusione o un finale (Tav. 10). Vi è una significativa assenza di difficoltà di separazione, sia nel presente che nel passato, e questa appare una caratteristica stabile di questi bambini in grado di affrontare la perdita del genitore, nell'ambito di una buona individuazione di se stesso rispetto all'altro (Tav. 11). Tali risultati ci conducono ad una conferma dell'atteggiamento genitoriale già emerso, quale condizione di ascolto e di apertura ai propri figli manifestata anche attraverso una disposizione mentale all'accettazione, che consente al bambino una libera espressione di se stesso e delle proprie potenzialità. Le risorse di sicurezza così fornitegli offrono al soggetto la possibilità di affrontare le novità di una situazione sconosciuta attraverso una piena appartenenza degli stimoli che essa presenta. Nello stesso tempo questi bambini mostrano una comprensione piuttosto buona della regola morale e un patri-monio autonomo di risposte personali e di comportamenti adeguati alle situazioni in cui la violazione ha condotto «al di là» della regola stessa; questo dato sembra un indice di una maturazione rispetto alla dipendenza dalle figure di riferimento genitoriali, quali detentrici di giustizia e di ordine, in assenza delle quali ci sarebbero il caos e la confusione.

I risultati longitudinali

Le variabili in longitudinale forniscono pochi dati significativi, i quali possono, tuttavia, rivelarsi utili per ciò che concerne una più profonda e

completa comprensione delle caratteristiche psicologiche dei tre distinti gruppi di bambini, così come si sono presentati al momento attuale; le variabili in questione si riferiscono al periodo di età di 19 mesi. In generale abbiamo tentato di individuare la possibilità che esistano alcune costanti nel comportamento del bambino posto di fronte a situazioni sotto alcuni punti di vista simili, le quali comportano per lui una serie di trasformazioni e di rielaborazioni del proprio mondo interiore e delle risorse in esso contenute. I soggetti del primo gruppo esprimono, in tal senso, una sorta di incapacità a riorganizzarsi nel periodo di tempo successivo alla separazione dal genitore dopo l'ingresso all'asilo nido (Tav. 12). Essi, infatti, rimangono per lo più immobili, limitandosi all'osservazione di ciò che accade intorno a loro, ma non tentando alcuno sforzo di ristrutturazione della «normalità». In tal senso questi bambini dimostrano quasi uno stile di reazione alla separazione che sembra essere costante nel tempo, connotato da una profonda difficoltà del soggetto nell'affrontare efficacemente una situazione in cui si trova solo. In effetti, «la capacità di iniziare senza l'intervento dell'adulto un processo di riorganizzazione è indice della presenza, nel bambino, di risorse interne, siano esse la capacità di recuperare la madre introiettata o la capacità di ritrovare se stesso: si tratta di un bambino che, probabilmente, ha un Sé sufficientemente solido, capace di affrontare e superare le frustrazioni» (Cassiba, 1989). Inoltre, da quanto emerso dal colloquio con i genitori, risulta una loro assenza di conoscenze per quanto riguarda le attività svolte dal figlio al nido, nonché a proposito dell'esistenza di compagni di gioco preferiti dal bambino. Questi dati sembrano confermare, a posteriori, i risultati emersi anche dall'analisi dei colloqui attuati, implicando una certa difficoltà relazionale che coinvolge personalmente il genitore stesso e lo specifico della sua funzione di educatore nei confronti del bambino.

I risultati ci inducono quindi a instaurare un collegamento logico e clinico fra queste osservazioni riferite ai 19 mesi di età del bambino e le difficoltà ed attiva con il genitore come con l'estraneo.

I bambini appartenenti al gruppo intermedio mostrano, invece, buone capacità di riorganizzazione dopo la separazione, intraprendendo autonomamente una attività anche in assenza dell'adulto, attività che si connota però quale continuazione del gioco intrapreso con il genitore (Tav. 13). In tal caso sembra che la riorganizzazione necessiti di un oggetto intermedio con funzioni di collegamento rispetto all'adulto, il quale assume pressoché una valenza simbolica, di ricongiungimento con l'oggetto d'amore perduto. Il bambino compie in tal senso un graduale processo di distacco dal genitore, attraverso l'utilizzazione dell'attività ludica con lui condivisa; vediamo un comportamento parallelo a quello messo in atto dai bambini nel corso

dello Sceno-Test, quando il soggetto, lasciato solo a continuare il gioco, si rivolge verbalmente allo sperimentatore presente nella stanza, il quale assume uno stile efficace rispetto alla frustrazione della separazione dal genitore. In sostanza questi bambini risultano attingere alle proprie risorse emotive e relazionali attraverso una mediazione esterna data da un oggetto o da una attività che, in qualche modo, funga da protezione al Sé, consentendogli di prepararsi all'impatto con la realtà esterna.

Con riferimento ai soggetti dell'ultimo gruppo individuato, le variabili longitudinali non hanno fornito risultati di rilievo, fenomeno che ci porta a concludere, per quanto riguarda gli aspetti da noi indagati, rilevando una mancanza di indici predittivi del comportamento attuale dimostrato nel contesto delle situazioni sperimentali affrontate dal bambino. Nei bambini, oggi meglio adeguati, i percorsi evolutivi appaiono estremamente vari.

Conclusioni

I risultati ci inducono a una serie di riflessioni in merito alle differenze osservate all'interno del campione: i tre gruppi di soggetti si distinguono in base alla capacità dimostrata nell'affrontare il mondo della regola, anche nel momento in cui essi vengono a trovarsi al di fuori di essa, nel senso che l'hanno violata.

Il significato di tali capacità non sembra collegato allo specifico contenuto della regola, che riveste comunque un valore di secondo piano. E da impuntare piuttosto alle modalità con cui l'adulto riesce a mediare e a proporre al bambino la norma e i comportamenti che essa sottintende. Si può constatare che esiste una comunicazione «sulla regola» capace di consentire una appropriazione interiore di questa da parte del soggetto, nonché il suo utilizzo attraverso il comportamento e la narrazione, quasi che la capacità del genitore di trasmettere le norme morali al figlio fondi la possibilità del bambino di narrire ad un estraneo, nell'ambito della situazione di test. La narrazione si pone quindi come espressione della rappresentazione del mondo interno del bambino e come prodotto del suo vissuto profondo. Fatti, quindi, consentiti da una interiorizzazione della norma stessa attraverso i messaggi ed i modelli genitoriali.

L'educazione risulta un momento condiviso di «regolazione» del mondo infantile nella misura in cui porge le regole al bambino consentendogli, nel contempo, uno spazio di libertà di pensiero e di azione, nell'ambito del quale egli possa sperimentare e sperimentare autonomamente la norma, appropria-dosene e imparando a gestirla.

Var. 1 «Temi narrativi di reazione emotiva e di riparazione alla violazione morale».
 Var. 2 «Ruolo del bambino nel gioco»
 (1: Aiutante; 2: Partner; 3: Protagonista).

	Var. 2		PC	RE	RC
1	1,968**	0,716	-1,837	-0,483	
2	-1,355	-0,184	1,510	-0,714	
3	-0,620**	-0,616	1,136**	1,455*	
					1,181
					-0,560
					-0,465

Var. 1

Tavola 3

Var. 1 «Temi narrativi di reazione emotiva e di riparazione alla violazione morale».
 Var. 2 «Modalità di partecipazione del bambino al gioco»
 (1: Scarsa; 2: Passiva; 3: Attiva).

* Tendenza alla significatività
 ** Significatività per $p < 0,05$

	Var. 2		PC	RE	RC
1	2,064**	-0,910	-0,566	-0,996	
2	-0,288	1,624	-1,029	-0,379	
3	-2,148**	-0,460	2,252**	1,846*	
					1,589
					-0,379
					-0,819

Var. 1

Tavola 2

Tavola 4

		Var. 1		
		PC	RE	RC
Var. 2	1	1,217	-0,154	-0,841
	2	0,804	-0,516	-0,129
	3	-1,992**	0,779	1,191
		1,463	-1,107	-0,124

Var. 1 «Temi narrativi di reazione emotiva e di riparazione alla violazione morale».

Var. 2 «Attività ludica della diade»

(1: Indipendente; 2: Discontinua; 3: Condivisa).

Tavola 5

		Var. 1		
		PC	RE	RC
Var. 2	1	1,627*	-0,738	-0,607
	2	-1,627*	0,738	0,607
		1,667**	-1,278	-0,029

Var. 1 «Temi narrativi di reazione emotiva e di riparazione alla violazione morale».

Var. 2 «Descrizione del bambino fornita dal genitore»

(1: Descrizione bilanciata; 2: Non bilanciata).

Var. 1 «Temi narrativi di reazione emotiva e di riparazione alla violazione morale».
 Var. 2 «Il bambino si rivolge verbalmente agli sperimentatori»
 (1: Il bambino non si rivolge agli sperimentatori; 2: Il bambino si rivolge agli sperimentatori).

	Var. 2	Var. 1	PC	RE	RC
	2	1	0,623	-1,740**	1,111
			-0,623	1,740**	-1,111
			0,808	-0,565	-0,183
					1,764**
					-1,764**

Var. 1

Tavola 7

Var. 1 «Temi narrativi di reazione emotiva e di riparazione alla violazione morale».
 Var. 2 «Negazione del conflitto da parte del bambino»
 (1: Forte negazione; 2: Qualche tema di negazione; 3: Assenza di temi di negazione).

	Var. 2	Var. 1	PC	RE	RC
	3	1	1,553	-1,935*	1,010
			0,164	-0,375	0,236
			-1,204	2,529**	-0,883
			0,596	-0,607	0,033
					1,770
					-1,602
					0,436

Var. 1

Tavola 6

Tavola 8

		Var. 1		
		PC	RE	RC
Var. 2	1	-0,754	0,755	-0,067
	2	0,420	0,654	-1,002
	3	1,983	-0,478	-0,990
	4	-1,305	-0,399	2,235**
		0,993	-0,942	0,086

Var. 1 «Temi narrativi di reazione emotiva e di riparazione alla violazione morale».
 Var. 2 «Età del bambino»
 (1: 48-56 mesi; 2: 57-64 mesi; 3: 65-72 mesi; 4: 73-80 mesi).

Tavola 9

		Var. 1		
		PC	RE	RC
Var. 2	1	1,626	-0,219	-1,102
	2	-0,012	0,787	-0,866
	3	-1,329	-0,324	2,054**
		0,623	-0,915	0,429

Var. 1 «Temi narrativi di reazione emotiva e di riparazione alla violazione morale».
 Var. 2 «Continuazione del racconto quando il bambino è solo»
 (1: Il bambino interrompe; 2: Il bambino modifica; 3: Il bambino continua la storia).

Var. 1 «Temi narrativi di reazione emotiva e di riparazione alla violazione morale»
 Var. 2 «Difficoltà di separazione»
 (1: Assenza; 2: Episodi lievi; 3: Episodi gravi).

	1	2	3	
PC	-1,545	-0,192	1,318	2,165**
RE	-0,819	1,594	-0,657	-0,574
RC	1,961	-1,073	-0,304	-0,994
	2,451**	-0,522	-1,412	

Var. 1

Tavola 11

Var. 1 «Temi narrativi di reazione emotiva e di riparazione alla violazione morale»
 Var. 2 «Tipo di racconto prodotto»
 (1: Racconto non strutturato; 2: Scena; 3: Storia).

	1	2	3	
PC	1,600	1,039	-1,932*	0,246
RE	-0,037	0,332	-0,507	0,011
RC	-1,367	-1,097	2,798**	-0,248
	1,645	-1,063	1,632	

Var. 1

Tavola 10

Tavola 12

		Var. 1		
		PC	RE	RC
Var. 2	1	3,109**	-1,533*	-0,845
	2	-3,109**	1,533*	0,845
		1,541	-1,140	0,076

Var. 1 «Temi narrativi di reazione emotiva e di riparazione alla violazione morale».
 Var. 2 «Capacità di riorganizzazione del bambino»
 (1: Il bambino non si riorganizza; 2: Il bambino riesce a riorganizzarsi).

Tavola 13

		Var. 1		
		PC	RE	RC
Var. 2	1	0,607	-1,380	1,285
	2	0,427	2,102**	-1,932*
	3	-1,134	-0,314	1,328
		2,138**	-1,119	-0,475

Var. 1 «Temi narrativi di reazione emotiva e di riparazione alla violazione morale».
 Var. 2 «Prima attività del bambino dopo la separazione»
 (1: Nessuna attività; 2: Uso degli stessi giochi; 3: Cambia attività).

- AA.VV., *Quando e come punire i bambini*, Cortina, Milano, 1990.
- M.D.S. AINSWORTH, «Attachment as Related to Mother-Infant interaction», in *Advances in the Study of Behaviour*, vol. IX, 1979, pp. 1-51.
- S. AMBROSINO, *Studio sulla funzione genitoriale in un contesto di separazione tra il bambino e il suo caregiver*, Tesi di Laurea, Padova, 1991.
- M. AMMANITI, Presentazione all'edizione italiana, di D.N. STERN, *The interpersonal World of the Infant*, Basic Books, New York, 1985; tr. it. *Il mondo interpersonale del bambino*, Bollati Boringhieri, Torino, 1987.
- M. AMMANITI, N. DAZZI, a cura di, *Affetti: natura e sviluppo delle relazioni interpersonali*, Laterza, Bari-Roma, 1990.
- M. AMMANITI, D.N. STERN, a cura di, *Attaccamento e psicoanalisi*, Laterza, Bari-Roma, 1992.
- M. AMMANITI, a cura di, *La nascita del Sé*, Laterza, Bari-Roma, 1989.
- M. AMMANITI, D.N. STERN, a cura di, *Rappresentazioni e narrazioni*, Laterza, Bari-Roma, 1991.
- G. ATTILI, «Gli affetti nello sviluppo: verso un costrutto organizzativo», in M. AMMANITI, N. DAZZI, a cura di, *Affetti: natura e sviluppo delle relazioni interpersonali*, op. cit.
- M.G. BARBIERI, P. LEGRENZI, «Regole costitutive e regole regolative», in *Eta Evolutiva*, n. 30, 1987.
- M.G. BARBIERI, P. LEGRENZI, R. STARC, «Trasgredire: aspetti psicologici delle regole sociali nei bambini», in *Giornale Italiano di Psicologia*, n. 18, 1986.
- M.H. BORNSTEIN, M.E. LAMB, *Perceptual, Cognitive and Linguistic Development*, Erlbaum, London, 1988; tr. it. *Lo sviluppo percettivo, cognitivo e linguistico*, Cortina, Milano, 1992.
- J. BOWLBY, «Dalla teoria dell'attaccamento alla psicopatologia dello sviluppo» (1986), Conferenza organizzata da American Psychiatric Association, in *Rivista di Psichiatria*, vol. XXIII, n. 2, giugno 1988, pp. 57-68.
- J. BOWLBY, *A secure base*, Routledge, London, 1988; tr. it. *Una base sicura*, Cortina, Milano, 1989.
- J. BOWLBY, *Attachment and Loss*, vol. I: *Attachment*, Hogarth Press, London, 1969; tr. it. «Attaccamento e perdita», vol. I: *L'attaccamento*, Bollati Boringhieri, Torino, 1989.
- I. BRETHERTON, Relazione al seminario di studio *Attaccamento e psicoanalisi*, Napoli, 2-4 dicembre, 1990.
- J. BRUNER, «La costruzione narrativa della realtà», in M. AMMANITI, D.N. STERN, a cura di, *Rappresentazioni e narrazioni*, op. cit., pp. 17-39.
- V. CALVO, G. FAVA VIZZIELLO, O. PRINCIPATO, «Quando un bambino rispetta le regole del gioco», in *Il Quadrante Scolastico*, n. 57, giugno 1993, pp. 238-254.
- V. CALVO, G. FAVA VIZZIELLO, O. PRINCIPATO, «Differenze nella partecipazione al gioco di bambini con o senza problemi», in *Il Quadrante Scolastico*, n. 58, settembre 1993, pp. 268-288.

BIBLIOGRAFIA

- R. CASSIRBA, *Modalità di riorganizzazione in seguito a separazione nel bambino dai 9 ai 30 mesi*, Tesi di Laurea, Padova, 1989.
- M. CAVALLO, a cura di, *Puntire perché*, Franco Angeli, Milano, 1993.
- F. CRISTANTE, *Variabili quantitative in psicologia: metodi e modelli statistici*, UPSSEL, Padova, 1990.
- P.M. CRITTENDEN, «Internal Representational Models of Attachment Relationships», in *Infant Mental Health Journal*, vol. XI, n. 3, 1990, pp. 259-276.
- D. DAGOSTIN, «La regola morale: aspetti cognitivi», in G. FAVA VIZZIELLO, *L'eccezione e la regola*, Bollati Boringhieri, Torino, 1994.
- J. DE AJURIAGUERRA, D. MARCELLI, *Abregé de psychopathologie de l'enfant*, Masson, Paris, 1982; tr. it. *Psicopatologia del bambino*, Masson, Milano, 1984.
- G. DISNAN, F. REITANO, «Regole della famiglia e regole del bambino», in *Il Quadrante Scolastico*, n. 44, marzo 1990, pp. 307-315.
- G. DI STEFANO, M. TALLANDINI, *Meccanismi e processi di sviluppo*, Cortina, Milano, 1990.
- G. DI STEFANO, M.C. LEVORATO, F. SIMION, «Influenza delle strutture intellettuali e dell'ambiente nella formazione del giudizio morale», in G. DI STEFANO, *Lo sviluppo cognitivo*, Giunti Barbera, Firenze, 1975.
- R.N. EMBE, «Emotional availability: a reciprocal rewards system for infants and parents with implications for prevention of psycho-social disorders», in P.M. TAYLOR, a cura di, *Parent-infant relationship*, Grune e Stratton, Orlando (Florida), 1980, pp. 87-115.
- R.N. EMBE, «Changing Models of Infancy and the Nature of Early Development: Remodeling the Foundation», in *Journal of the American Psychoanalytic Association*, vol. XXIX, n. 1, 1981.
- R.N. EMBE, «The Prerepresentational Self and Its Affective Core», in *The Psychoanalytic Study of The Child*, n. 38, 1983.
- R.N. EMBE, «Development Termination and Intermination: 1. Inmate and motivational factors from infancy», in *International Journal of Psychoanalysis*, n. 69, pp. 23-42, 1988.
- R.N. EMBE, «Gli affetti nello sviluppo del Sé infantile», in M. AMMANITI, N. DAZZI, a cura di, *Affetti: natura e sviluppo delle relazioni interpersonali*, op. cit., pp. 47-58.
- R.N. EMBE, «Gli sviluppi della teoria dell'attaccamento e le influenze delle relazioni sulle relazioni», in M. AMMANITI, D.M. STERN, *Attaccamento e psicoanalisi*, op. cit., pp. 47-58.
- G. FAVA VIZZIELLO, P. BRICCA, I. CHICCONI, «Infant Observation - Microanalisi delle videoregistrazioni: setting, finalità e risorse in campo clinico», in *Eta Evolutiva*, n. 28, pp. 73-77, 1987.
- G. FAVA VIZZIELLO, F. PALACIO ESPASA, R. CASSIRBA, «Modalités de reorganisation des enfants de 9 à 30 mois suite à la séparation des parents à la crèche», in *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, Aout-Septembre, n. 8-9, 1992, pp. 432-449.
- G. FAVA VIZZIELLO, D.N. STERN, a cura di, *Dalle cure materne all'interpretazione*, Cortina, Milano, 1992.

- G. FAVA VIZZIELLO, *La regola e l'eccezione*, Bollati Boringhieri, Torino, 1994.
- T. GIANNI GALINO, «Le regole del gioco simbolico ed i simboli del gioco di regole», in *Eta Evolutiva*, n. 21, 1985.
- B. GOLSE, F. BURSSTEIN, a cura di, *Dire: entre corps et langage*, Masson, Paris, 1993.
- B. GOLSE, F. BURSSTEIN, a cura di, *Penser, Parler, Représenter*, Masson, Paris, 1993.
- P.L. HARRIS, *Children and Emotion*, Basic Blackwell Ltd, Oxford, 1989; tr. it. *Il bambino e le emozioni*, Cortina, Milano, 1991.
- M.L. HOFFMAN, «Affective and cognitive processes in moral internalisation», in E.T. HIGGINS, D.N. RUBLE, W.W. HARTUP, a cura di, *Social cognition and social development: a sociocultural perspective*, Cambridge University Press, Cambridge, 1983, pp. 236-274.
- L. KOHLBERG, «Stage and sequence: a cognitive developmental approach to socialisation», in D.A. GOSLIN (ed.), *Handbook of socialisation: theory and research*, Rand McNally, Chicago, 1986.
- S. LEROVICI, P. MAZET, J. VISIER, *L'évaluation des interactions précoces entre le bébé et ses parents*, Eschel, Paris, 1989.
- M. MAIN, R. GOLDWIN, «Adult Attachment rating and classification systems», in M. MAIN, A. TYPOLOGY OF HUMAN ATTACHMENT ORGANISATION Assessed in Discourse, *Drawings and Interviews*, Cambridge University Press, New York, 1989.
- M.L. MARIN, *Il canale verbale nella comunicazione*, 1993, comunicazione personale di prossima pubblicazione.
- M.L. MARIN, *Tre aspetti del vivere sociale: regole, trasgressioni ed eccezioni*, 1993, comunicazione personale, di prossima pubblicazione.
- H.N. MASSIE, M.D. e R.K. CAMPBELL, «The Massie-Campbell scale of Mother-Infant attachment indicator: during stress (AIDS scale)», in J.B. CARL, E. GALENSON, R.L. TYSON, *Frontiers of Infant Psychiatry*, Basic Books, New York, 1983.
- M.L. MORRA PELLEGRINO, A. SCOPESI, *Dal dialogo preverbale alla conversazione*, Angeli, Milano, 1992.
- M. MUSICCO, *Sincronia interattiva e sviluppo sociale del bambino*, Tesi di Laurea, Padova, 1992.
- A. NUNZIANTE CESARO, «Rappresentabilità e narrabilità del Sé nello sviluppo», in M. AMMANTU, D.N. STERN, a cura di, *Rappresentazioni e narrazioni*, op. cit., pp. 132-140.
- F. PALACIO ESPASA, *Griglia di osservazione della separazione in un asilo nido*, 1989, comunicazione personale.
- M. PANIER BAGAT, *Verso l'autonomia morale*, Giunti Barbera, Firenze, 1982.
- G. PETER, *Dall'infanzia alla preadolescenza*, Giunti, Firenze, 1972.
- G. PETER, *Problemi psicologici della preadolescenza e dell'adolescenza*, La Nuova Italia, Firenze, 1990 (nuova edizione ampliata).
- J. PIAGET, *Le jugement moral chez l'enfant*, Alcan, Paris, 1932; tr. it. *Il giudizio morale nel fanciullo*, Giunti Barbera, Firenze, 1972.
- J. PIAGET, *La formation du symbole chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1945; tr. it. *La formazione del simbolo nel bambino*, La Nuova Italia, Firenze, 1974.

- C. PODETTI, *Studio dell'interazione in un contesto di separazione quotidiana*, Tesi di Laurea, Padova, 1992.
- O. PRINCIPATO, «Interazione e regole nella seconda infanzia», Tesi di Laurea, Padova, 1992, pp. 145-156.
- F. RETTANO, *I percorsi del Super-Io*, 1993, comunicazione personale di prossima pubblicazione.
- P.E. RICCI BITTI, B. ZANI, *La comunicazione come processo sociale*, Il Mulino, Bologna, 1983.
- R. RIVA CRUGNOLA, a cura di, *Lo sviluppo affettivo del bambino*, Cortina, Milano, 1993.
- C. ROBERT-TISSOT, S. RUSCONI-SERPA, J.P. BACHMANN, G. BESSON, B. CRÄMER, D. KNAUER, M. DE MURALT, F. PALACIO ESPASA, D.N. STERN, «Le questionnaire "Symptom Checklist"», in S. LEBOVICI, P. MAZET, J. VISIER, *L'Évaluation des interactions précoces entre le bébé et ses partenaires*, Eschel, Paris, 1989, pp. 179-187.
- J. ROBINSON, L. MANTZ-SIMMONS, J. MACFEE, MACARTHUR NARRATIVE WORKING GROUP, *Narrative coding manual*, 1991, comunicazione personale.
- A.J. SAMEROFF, R.N. EMDE, a cura di, *Relationships Disturbances in Early Childhood. A Developmental Approach*, Basic Books, New York, 1989; tr. it. *I disturbi nelle relazioni nella prima infanzia*, Bollati Boringhieri, Torino, 1991.
- J. SANDLER, «The Background of Safety», in *The International Journal of Psycho-Analysis*, vol. XLI, 1960, pp. 332-356; tr. it. «Il background della sicurezza», in J. SANDLER, *La ricerca in Psicoanalisi...*, op. cit.
- J. SANDLER, «On the Concept of Superego», in *The International Journal of Psycho-Analysis*, vol. XV, 1960b, pp. 128-162; tr. it. «Il concetto di Super-Io», in J. SANDLER, *La ricerca in Psicoanalisi...*, op. cit.
- J. SANDLER, *La ricerca in Psicoanalisi. 1: Il Super-Io, l'ideale dell'Io e altri scritti*, Boringhieri, Torino, 1980.
- J. SANDLER, *La ricerca in Psicoanalisi. 2: Verso un nuovo modello concettuale*, Boringhieri, Torino, 1980.
- J. SANDLER, «On Internal Object Relations», in *Journal of the American Psychoanalytic Association*, n. 38, 1990, pp. 859-880.
- J. SANDLER, B. ROSENBLATT, «The Concept of the representational World», in *The Psychoanalytic Study of the Child*, vol. XVII, 1962, pp. 128-145; tr. it. «Il concetto di mondo rappresentazionale», in J. SANDLER, *La ricerca in Psicoanalisi...*, op. cit.
- R. SIRI, *Studio sul ruolo genitoriale nella gestione della separazione quotidiana tra bambini e caregiver*, Tesi di Laurea, Padova, 1991.
- A.L. SROUFE, «Bowlby's contribution to psychoanalytic theory and developmental psychology», in *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Pergamon Press, n. 6, 1986, pp. 841-849; tr. it. «Attaccamento, separazione e perdita. Il contributo di John Bowlby alla teoria psicoanalitica e alla psicologia dello sviluppo», in *Età Evolutiva*, n. 28, 1987, pp. 42-50.
- A.L. SROUFE, J. FLEESON, *Attachment and the construction of relationship*, W. Hartup and Z. Rubin, Hillsdale (N.J.), 1985.
- D.N. STERN, *The Interpersonal World of the Infant*, Basic Books, New York, 1985; tr. it. *Il mondo interpersonale del bambino*, Bollati Boringhieri, Torino, 1987.

- D.N. STERN, «Il vissuto e la rappresentazione degli affetti nell'esperienza soggettiva del bambino», in M. AMMANITI, N. DAZZI, a cura di, *Affetti: natura e sviluppo delle relazioni interpersonali*, op. cit., pp. 140-152.
- D.N. STERN, R.K. BARNETT, S. SPIEKER, «Early Transmission of Affect: Some Research Issues», in J.B. CALL, E. GALENSON, S.L. TYSON, a cura di, *Frontiers of Infant Psychiatry*, Basic Books, New York, 1983, pp. 74-85.
- D.N. STERN, «La nascita del Sé», in M. AMMANITI, a cura di, *La nascita del Sé*, op. cit., pp. 117-128.
- D.N. STERN, «Introduzione», in M. AMMANITI, D.N. STERN, a cura di, *Rappresentazioni e narrazioni*, op. cit., pp. 3-13.
- D.N. STERN, «One way to build a clinically relevant baby», in *Submitted to the Infant Mental Health Journal*, giugno 1993.
- C. TREVARTHEN, «Le emozioni intuitive: l'evoluzione del loro ruolo nella comunicazione tra madre e bambino», in M. AMMANITI, N. DAZZI, a cura di, *Affetti: natura e sviluppo delle relazioni interpersonali*, op. cit., pp. 97-134.
- E. TURIEL, *Trend and issues in developmental psychology*, Holt Inc., New York, 1969; tr. it. G. DI STEFANO, *Lo sviluppo cognitivo*, Giunti Barbera, Firenze, 1973, pp. 289-344.
- G. VON STAARS, *Lo Sceno-test. Un contributo alla comprensione della problematica inconscia e della struttura caratteriologica nella diagnostica e nella terapia*, Edizioni OS, Firenze, 1973.
- G. VON STAARS, *Le Sceno-Test*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1973.
- D.W. WINNICOTT, *Through Pediatrics to Psycho-Analysis*, Tavistock Publ., London, 1958; tr. it. *Dalla pediatria alla psicoanalisi*, Martinelli & C., Firenze, 1991.
- D.W. WINNICOTT, *The family and individual development*, Tavistock Publ., London, 1965; tr. it. *La famiglia e lo sviluppo dell'individuo*, Armando, Roma, 1968.