

L'imitazione come strumento per sapere e comunicare: un dialogo tra psicologia e scuola¹

MONICA TOSELLI

Associato di Psicologia dello sviluppo - Università degli Studi di Firenze

Corresponding author: monica.toselli@unifi.it

ALESSANDRO CAMBI

Assegnista di ricerca - Università degli Studi di Firenze

Corresponding author: alessandro.cambi@unifi.it

Abstract. The binomy between psychology and school brings to mind, almost immediately, at least three different inflections on how these two terms might be linked to each other. The first, and most immediate, is the close relationship between psychologic research and test subjects availability, offered spontaneously by the scholastic institutions. The second one, refers to the contribution that the dialogue between pedagogy and psychology can offer to the formations of teachers, of any order, and their operativity, to be applied in regards of their students. And finally a fruitful dialogue implies that the school is able to offer interrogatives, themes for analysis and support in regards to the new issues that the school itself needs to face. In light of this “dialogue”, in this article the authors aim to present some ideas concerning the recent mechanisms of learning that might be transmitted to teachers during their formation and inspire them during their daily pedagogic action.

Keywords. Culture, Education, Imitation, Instruction, Overimitation

1. Premessa

Il binomio psicologia e scuola evoca almeno tre declinazioni della relazione tra i due termini.

La prima e più immediata, soprattutto dal punto di vista della psicologia dello sviluppo è la stretta relazione tra ricerca psicologica, nel suo tentativo di comprensione dello sviluppo e la disponibilità di soggetti di studio, fornita in maniera spontanea e collaborativa da parte delle istituzioni scolastiche. In qualche modo la concettualizzazione dello sviluppo come particolarmente significativo e ricco di eventi, nel periodo della infanzia e adolescenza, può essere dovuta proprio alla disponibilità di ampi campioni di soggetti, come i frequentanti le istituzioni scolastiche, grazie ai quali analizzare, in dise-

¹ La premessa è a cura di entrambi gli autori. I paragrafi 2 e 4 sono di Monica Toselli; i paragrafi 3 e 5 sono di Alessandro Cambi

gni longitudinali e trasversali, tutti gli elementi del cambiamento nel corso del tempo delle dimensioni psicologiche indagate. Sicuramente si conosce molto dello sviluppo psicologico fino alle soglie dell'età adulta, perché è stato possibile contattare gruppi numerosi di soggetti. Si potrebbe addirittura pensare che la nuova identificazione, nell'arco della vita, del periodo dell'adulthood emergente (Arnett, 2006), possa essere imputabile oltre che a fenomeni sociali e storici oggettivi, che ne giustificano la concettualizzazione, alla recente disponibilità di ampie coorti di soggetti nel contesto della formazione scolastica a livello universitario.

Altra declinazione si riferisce al contributo che la riflessione psicologica può fornire alla formazione degli insegnanti, di ogni ordine e alla loro operatività, da mettere in atto nei confronti degli allievi. Qui evidentemente si situa la maggior area di coincidenza e di collaborazione con la pedagogia.

Come è stato recentemente indicato, “le nuove scoperte psicologiche possono servire alla Scuola per intervenire in modo efficace sui problemi emergenti e, allo stesso tempo, i bisogni che via via la scuola esprime possono diventare stimolo per nuove aree di ricerca” (Bombi, Bucciarelli, Cornoldi, Menesini, 2014, p. 13).

È proprio mettendo in pratica questo interscambio virtuoso che “La scuola [...] può arricchirsi delle conoscenze sui processi psicologici e di nuove frontiere di ricerca sullo sviluppo del bambino e dell'adolescente” (*ivi*, p. 12), mentre “la psicologia [...] può capire appieno i bisogni emergenti del bambino e dell'adolescente in relazione ai contesti in cui questi crescono e si sviluppano” (*ibidem*).

Infine, un proficuo dialogo prevede la capacità della scuola di fornire interrogativi, temi di analisi, sostegno nelle nuove problematiche che la scuola affronta. Una parte ad esempio della riflessione psicologica sulle problematiche dell'adozione, una volta messi a fuoco i fenomeni psicologici di tipo affettivo che questa comporta, si è rivolta allo studio delle specificità dello sviluppo cognitivo atipico che possono caratterizzare i bambini adottati. Con questo fenomeno sono stati soprattutto gli insegnanti a doversi misurare e a sollecitare ricerche e analisi psicologiche approfondite.

2. Coerenza dell'intervento e dei presupposti metateorici

Riprendendo il secondo aspetto del dialogo – la psicologia che fornisce spunti riflessivi per la formazione degli insegnanti – intendiamo presentare alcune idee relative alle recenti concezioni dei meccanismi dell'apprendimento che potrebbero, come anticipato, essere trasmesse nella formazione degli insegnanti e fornire spunti per la loro quotidiana azione pedagogica.

Qualsiasi intervento richiede una messa a fuoco della propria “metateoria”, come viene definita da Winegar (1997): la propria visione di fondo dei fenomeni, delle relazioni umane, delle motivazioni umane prevalenti. Questa messa a fuoco, che può essere utile esplicitare e rendere consapevole, permette di agire successivamente usando metodi e un'ottica di intervento coerente con i propri presupposti metateorici. Vale la pena ricordare anche che la scelta dell'una o dell'altra metateoria è una scelta, spiritosamente definita da Tudge (2008, p.57) come “estetica”, cioè gratuita, non dimostrabile come ottimale. Quello di cui stiamo parlando è quindi il tema della coerenza dei presupposti metateorici con la ricerca e le applicazioni che ne derivano e dell'esigenza di esserne consapevoli.

Il presupposto metateorico cui facciamo riferimento è l'affermazione iniziale: "Lo sviluppo umano è un fenomeno culturale" del libro di B. Rogoff (2003). L'affermazione è piuttosto netta e significativa nelle sue implicazioni perché fa riferimento al fatto che gli esseri umani, diversamente dagli animali, hanno uno sviluppo indirizzato e determinato da elementi culturali e contestuali. Con ciò si sottolinea la differenza rispetto agli animali, il cui comportamento deve molto ai vincoli istintuali. Le più recenti ricerche sul comportamento animale, sui comportamenti "culturali" di gruppi di scimmie (Whiten, 2011) smentiscono la nettezza della distinzione, tanto che Darwin (1886, p.121) ha affermato: "Nondimeno, per quanto grande sia la differenza che passa fra la mente dell'uomo e quella degli animali più elevati, è differenza solo di grado e non di qualità".

Tuttavia permane la convinzione che l'uomo esprima il suo sviluppo massimamente attraverso la dimensione culturale. Il termine stesso di "socializzazione", spesso usato a sproposito per indicare il processo del rendere "socievoli" i bambini (presumendo evidentemente che non lo siano) viene invece attualmente interpretato come "la molteplicità dei processi attraverso cui i bambini si inseriscono nella comunità in cui vivono, facendone propri i valori e le consuetudini predominanti" (Schaffer, 2006, p.205).

Questo processo si realizza nelle culture preletterate attraverso quella che, sempre B. Rogoff definisce la partecipazione guidata in un'azione comune, svolta dall'adulto insieme al giovane allievo. Nel corso di questa azione comune l'allievo apprende ad esempio la tessitura o la caccia, attività necessarie per svolgere il suo ruolo da adulto, partecipando a quello che fa il partner adulto, seguendone i gesti, venendo corretto e guidato, passo passo. Questo modo di concepire l'apprendimento nel modo in cui si svolge nelle culture preletterate, risente sicuramente della nozione bruneriana di *scaffolding*, ed è particolarmente attento al processo di osmosi che si verifica in queste situazioni.

Nelle culture letterate e industrializzate, invece, il processo di socializzazione si realizza primariamente attraverso la scuola, che trasmette il sapere culturale usando come strumento la scrittura.

Per questo tipo di socializzazione esiste tuttavia una notevole continuità tra l'intervento della famiglia diretto alla letto-scrittura e quello che faranno le insegnanti dei primi anni della scuola primaria. In ambito psicologico esistono affascinanti osservazioni di come i bambini scoprono in famiglia il senso della lettura, ad es. di un giornale da parte di un familiare, della scrittura vera e propria nella quale si impegnano genitori e fratelli maggiori. Queste osservazioni sono state seguite con cura in numerose culture da parte del gruppo di ricerca di Gillen e Cameron (2010) e già nel 1983 da Taylor, sempre in culture industrializzate diverse. E' il tema della *early literacy* o alfabetizzazione emergente che mette a fuoco come, ad esempio con una scrittura inventata costituita da una serie di onde sul foglio, il bambino si avvicini al senso di questa modalità di rappresentazione, che vede sul foglio, vergata dal genitore, e che accompagnerà tutto il suo sviluppo sia scolastico sia culturale in generale. In queste situazioni emerge la capacità dei bambini di realizzare un apprendimento incidentale da un lato e, dall'altro la propensione dei genitori ad espletare nei confronti della prole, oltre alle consuete funzioni di cura e affettive, anche una funzione didattica (Bornstein, 1998). Anche nel mondo industrializzato ci sono numerose forme di partecipazione guidata e lo svolgimento della lettura e della scrittura possono essere ricondotti a questa modalità. In tutto ciò l'*imitazione* ha un ruolo fondamentale.

3. La “vera” imitazione

Per imitazione si intende un processo di ripetizione del comportamento di un modello, un concetto che oggi, in ambito psicologico, è molto discusso. Non si tratta infatti dell’imitazione come la concepiva Bandura (1961), nel celebre esperimento nel quale il gruppo sperimentale dei bambini di età scolare percuoteva il pupazzo *Bobo doll* dopo averlo visto fare a un adulto, quanto dell’imitazione come la concepiscono Meltzoff e Moore (1977). Se infatti il concetto di imitazione come lo concepisce Bandura fa riferimento alla nozione di “rinforzo vicario”, che il bambino si immagina nell’imitare la figura dell’adulto, che per definizione è portatore di comportamenti rinforzati e quindi adattivi, la nuova visione dell’imitazione parte da un altro presupposto. L’imitazione che identificano Meltzoff e Moore si manifesta in neonati, sembra avere una genesi molto più precoce, obbedire a meccanismi esplicativi diversi, comune anche all’imitazione tra gli animali e tra specie diverse, tanto che Byrne (2005) la caratterizza dicendo “*imitation is magic*”. È un processo del tutto spontaneo. Vi sono quindi numerosi dibattiti su questa nuova accezione del termine imitazione, quando cioè si parla di “vera” imitazione. Si dibatte anche se vi sia una distinzione netta tra contagio, più precoce e automatico e appunto vera imitazione. Per questo motivo ci pare particolarmente funzionale al nostro ragionamento specificare una definizione come la seguente:

“Imitation is designated in all the instances when infants show the same behavior a model has performed in front of them and as a consequence of the particular action the model has performed (and not as a consequence of any other behavior)” (Paulus, 2011, p.850).

L’imitazione così intesa è sicuramente garanzia di apprendimento del comportamento imitato. E’ qualcosa che accomuna uomini e animali, ma, recentemente si è scoperto, con andamento diverso tra le due specie. Whiten, McGuigan, Marshall Pescini e Hopper, (2009) hanno scoperto che solo i bambini e non gli scimpanzè, sono caratterizzati da *overimitation*, traducibile come “sovraimitazione”. In esperimenti accurati è emerso che sia scimpanzè sia bambini, in una situazione nella quale non distinguono chiaramente come funziona l’apertura di una scatola che contiene un piccolo premio, sono disposti a seguire fedelmente tutti i movimenti dello sperimentatore che ha mostrato loro come si fa per aprirla. Se tuttavia è chiaramente visibile che la scatola che contiene il premio può essere aperta saltando alcuni dei movimenti superflui mostrati dallo sperimentatore modello, gli scimpanzè saltano prontamente all’imitazione del solo movimento utile all’apertura, mentre i bambini ripetono fedelmente la sequenza mostrata dall’adulto, cioè “overimitano”. La conclusione paradossale sarebbe quella che gli scimpanzè sono più intelligenti dei bambini! Anche i soggetti che soffrono della sindrome dello autistico non overimitano. Numerose ricerche hanno saggiato la questione e sono infine giunte alla conclusione che la propensione a farlo da parte dei bambini con sviluppo tipico sia espressione della loro capacità di cogliere la normatività nelle situazioni sociali, la loro capacità di capire che “si deve fare così” (Keupp, S., Behne, T. e Rakoczy, H., 2013). Si tratterebbe di un comportamento proprio dell’uomo, come animale culturale, che chiama in causa l’idea di Tomasello (2014) dell’ “unicamente umano”, di nuovo della discontinuità tra animali e uomini. I bambini – si ri-afferma qui il modello bruneriano di apprendimento (Bruner, 1996) – sarebbero fatti per imparare, attraverso l’imitazione, quello che la cultura richiede loro (Bruner, 1966, tr. it. pp. 227-230).

L'imitazione sarebbe la preconditione della teoria della mente, è sicuramente presente e intrecciata con i comportamenti imitativi, in bambini in età scolare (Pinto, Toselli, Savelli, 2017) ed è un comportamento che perdura in tutto l'arco della vita (Cameron, Toselli, Pinto n.p). Vi è una comunanza tra i meccanismi sottostanti i comportamenti imitativi prima e le manifestazioni dell'abilità di avere una teoria della mente poi. La capacità di *mindreading*, tipicamente documentata a 4 anni circa, si avvantaggia di tutte le situazioni imitative esperite fino ad allora. Come sostengono Santiesteban e colleghi: *“Under this hypothesis, action observation triggers motor representations that enable the reproduction of the observed action (imitation). This in turn results in the ascription to the other of mental states associated with performance of that action (ToM)”* (Santiesteban, White, Cook, Gilbert, Heyes, 2012, p. 228).

4. Il momento dell'osservazione

Queste premesse ci sono state utili nell'osservazione di una giornata di due bambini che frequentavano il primo anno della scuola primaria, un maschio e una femmina. Le osservazioni che qui commenteremo sono state raccolte nell'ambito di una più ampia ricerca multiculturale condotta con metodo ecologico (Pinto, 2006), descritta ampiamente nel volume *Un Giorno nella vita* (Cameron & Gillen, 2011, trad.it. 2014). La ricerca aveva previsto la videoregistrazione di un'intera giornata, dal risveglio al riposo notturno, della vita di una bambina di tre anni, in varie località del globo, in relazione a molteplici aspetti, quali lo sviluppo dell'alfabetizzazione, delle attività di gioco e della notazione pittorica (Pinto et al. 2010). In particolare quelle di cui riferiamo qui derivano da una seconda fase della ricerca, che ha interessato bambini di 5-6 anni nei loro ambienti di vita quotidiana, e che ha previsto la videoregistrazione di una loro intera giornata, documentandone la transizione fra il contesto familiare e quello scolastico. Vengono qui in particolare discusse le osservazioni videoregistrate per un totale di 10 ore, ovviamente concordate con scuola e famiglia, dei partecipanti italiani, realizzate dall'unità locale di lavoro coordinata da Giuliana Pinto (Toselli et al. 2014).

Ne riferiremo perché toccano di nuovo il tema del passaggio dalla socializzazione nella vita familiare a quella nella vita scolastica e perché in questa giornata abbiamo identificato numerosissimi comportamenti imitativi, ben 30 nella giornata del ragazzo e 22 in quella della ragazza. Il materiale osservativo videoregistrato viene qui solo brevemente illustrato, per dare un'idea della varietà e pervasività delle imitazioni messe in atto. Questi esempi osservativi permettono di documentare quanto l'imitazione, oltre alla ben nota funzione di sostegno all'apprendimento abbia anche una forte valenza affiliativa: si imita la migliore amica, si imita per “fare un complimento”, come sostiene Nadel (1999).

Alcuni esempi: all'arrivo a scuola Sara, la bambina soggetto della ricerca, appare piuttosto contrariata, probabilmente per la presenza del ricercatore con videocamera che la segue, ma si avvicina al gruppo delle amiche fuori della vetrata della scuola. Le bambine dopo un breve saluto cominciano a dondolarsi tutte insieme e una delle compagne dopo aver dato un bacio a Sara intona una filastrocca, accompagnata da movimenti coreografici, che viene subito imitata, raccolta, rispecchiata da tutto il capannello delle bambine. La nostra bambina accoglie con piacere il suggerimento, imita anche lei il canto e i movimenti e mostra un volto rasserenato.

Nella giornata scolastica del ragazzo, Martino, si assiste, in un contesto di *cooperative learning* al tranquillo “copiare” reciproco di quello che deve essere scritto sul quaderno tra il ragazzo e un compagno, che si alternano nel guardare e discutere quanto c’è sul quaderno dell’altro.

Imitare tuttavia non è sempre all’insegna della positività e delle buone relazioni: il nostro ragazzo, quando vede i compagni intenti a guardare un album di figurine, appoggiato per terra nel giardino della scuola, pensa bene di camminarci sopra, sulla pagina aperta, chiaramente disturbando quelli che lo esaminavano. Immediatamente dopo un compagno lo imita fedelmente nel comportamento scorretto!

L’insegnante può anche essere in grado di sfruttare con competenza il piacere dell’imitazione: in un momento di attesa prima di andare alla mensa, quando i bambini dovrebbero stare fermi e relativamente tranquilli, propone che tutti insieme cantino una canzone e dopo la scelta fatta dagli allievi, tutti intonano la canzone con i relativi movimenti corporei di accompagnamento, mani alzate, pestare i piedi, si guardano tra di loro e sembrano godere molto della situazione. Colpisce il fatto che solo un bambino con chiare difficoltà psicologiche non partecipi, non imiti, non si unisca al gruppo che l’insegnante ha così opportunamente sollecitato. Questo tipo di situazione è tipico della scuola dell’infanzia, ma la competenza dell’insegnante è emersa nella proposta di questa rassicurante corallità imitativa che ripercorre situazioni già ben conosciute.

5. Conclusioni

La presentazione in forma narrativa di alcune delle situazioni osservate non può documentare in maniera del tutto adeguata la proposta finale del nostro contributo. Proposta che consiste nel rendere gli insegnanti e gli educatori, iniziando proprio da quelli del neonato “sistema integrato 0-6”, (G. U. 25-01-2018) consapevoli della straordinaria forza dell’imitazione come strumento per sapere e per comunicare (Hurley e Chater; 2005). L’invito è a saperla osservare, cogliere e sfruttare, anche nella conduzione della classe, nella comprensione delle sue dinamiche. Specialmente nella delicata e importante sfera della socializzazione, l’imitazione può infatti palesarsi in comportamenti antitetici. Ed è anche attraverso opportune attività didattiche che potranno essere identificati e all’occorrenza frenati, dall’insegnante attento e consapevole, quei comportamenti che – come bullismo, xeno/omofobia, sessismo, per citarne solo alcuni – potrebbero trarre ispirazione da “esempi” violenti e intenzionali, oppressivi e vessatori.

La primarietà di questo meccanismo di socializzazione e acculturazione viene colta se si passa da una cornice esplicativa del comportamento umano che invoca ancora una visione meccanicistica del comportamento, per il quale il rinforzo è la chiave dei comportamenti più diversi, a una visione contestualistica, che privilegia quindi questo meccanismo partecipativo come fondante la costruzione della cultura e, forse, anche del sapere scolastico.

Bibliografia

- Arnett J. J., *Emerging adulthood: understanding the new way of coming on age*. In J.J. Arnett, G.L. Turner (a cura di), *Emerging adults in America*, Washington D.C., American Psychological Association, 2006.
- Bandura A., Ross D., Ross S. , *Transmission of aggression through imitation of aggressive models*, "Journal of Abnormal Social Psychology", 63, 1961, 575-582.
- Bornstein M. J., *Refocusing on parenthood, parents*, pp.1-14, *Parenthood in America*, Proceedings of the Conference held in Madison, Wisconsin, April 19-21, 1998.
- Bombi A. S., Bucciarelli M., Cornoldi C., Menesini E. *Perché la scuola non può fare a meno della psicologia (e invece qualche volta se ne dimentica)?*, "Giornale Italiano di Psicologia", XLI, n. 1, marzo, 2014.
- Bruner J. S. (1966), *Toward a theory of Instruction*, Cambridge (MA), Harvard University Press. Trad. it., *Verso una teoria dell'istruzione*, Roma, Armando, 1967.
- Bruner J. S. (1996), *The Culture of Education*, Cambridge (MA), Harvard University Press. Trad. it., *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli, 2000.
- Byrne R.W., *Detecting, understanding, and explaining imitation by animals*. In S. Hurley, N. Chater, *Perspectives on imitation*, Cambridge, (MA), MIT Press, 2005.
- Cameron A., Gillen C. (2010), *International Perspectives on Early Childhood Research: A Day in the Life*, London, Palgrave MacMillan. Trad.it. a cura di G. Pinto, M. Toselli (2014), *Un giorno nella vita. Percorsi Internazionali di ricerca della prima infanzia*, Firenze, SEID.
- Cameron C. A., Hancock R.; Pinto, Sombat T., *Domestic play collaborations in diverse family contexts*, "Australian Journal of early childhood", vol. 36, 2011, pp. 78-85.
- Cameron C. A., Toselli M., Pinto G. (n.p.), *Contexts for the Enactments of Imitation in the Everyday Lives of Two First Graders*.
- Chater N., *Perspectives on imitation*. In S. Hurley, N. Chater, *Perspectives on imitation*, Cambridge (MA), MIT Press, 2005, pp. 225-242.
- Darwin Ch. (1871), *The Descent of Man, and Selection in Relation to Sex*, London, John Murray. Trad. it., *L'origine dell'uomo e la scelta in rapporto con il sesso*, Milano, A. Barion editore, 1926, p. 121.
- Gazzetta Ufficiale, *Piano di azione nazionale pluriennale per la promozione del Sistema integrato di educazione e di istruzione, di cui all'articolo 8 del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65, concernente l'istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni*. (18A00452), "GU Serie Generale" n.20 del 25-01-2018.
- Gillen J. e Cameron C.A., *International perspectives on early childhood research*, New York, Palgrave. Trad.it. in: *Un giorno nella vita. Percorsi internazionali di ricerca della prima infanzia*, Firenze, SEID, 2010.
- Hurley S., Chater N., *Perspectives on imitation*, Cambridge (MA), MIT Press, 2005.
- Keupp S., Behne T. & Rakoczy H., *Why do children overimitate? Normativity is crucial*, "Journal of Experimental Child Psychology", 116, 2013, 392-406.
- Meltzoff A.N. & Moore, M.K., *Imitation of facial and manual gestures by human neonates*, "Science", 198, 1977, 75-78.
- Nadel J., Butterworth G. (a cura di), *Imitation in infancy*, Cambridge (MA), Cambridge

- University Press, 1999.
- Paulus M., *Imitation in infancy: Conceptual considerations*, "Theory & Psychology", 21(6), 2011, 849–856, online in <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0959354310395990> (ultima consultazione avvenuta il giorno 15 maggio 2018 alle ore 12.00).
- Pinto G., Toselli M., Savelli L., *Imitazione e Teoria della mente: osservazione in un contesto ecologico di due bambini scolari*. Relazione presso il XXX congresso nazionale della sezione di Psicologia dello sviluppo dell'Associazione Italiana di Psicologia, Messina, 13-16 settembre, 2017.
- Pinto G. (a cura di), *'A Day in the Life': un'indagine ecologica sul costruirsi degli apprendimenti in comunità diverse*, "Rassegna di Psicologia", 3 (XXIII), 3-113. Numero monografico, 2006.
- Pinto G., B. Accorti Gamannossi B., Cameron A.C., *From scribbles to meanings: Social interaction in different cultures and the emergence of young children's early drawing*, "Early child development and care", vol. 1, 2010, pp. 1-20.
- Rogoff B., *The cultural nature of human development*, New York, Oxford University Press. Trad.it., *La natura culturale dello sviluppo umano*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2004.
- Santiesteban I., White S., Cook J., Gilbert S.J., Heyes C., Bird G., *Training social cognition: From imitation to Theory of Mind*, "Cognition", 122, 2012, 228-235.
- Schaffer R. (2006), *Key concepts in developmental psychology*, London, Sage. Trad. it., *I concetti fondamentali della psicologia dello sviluppo*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2008.
- Taylor, *Family literacy: young children learning to read and write*, Portsmouth, Heinemann, 1983.
- Tomasello M. (2014), *A natural history of human thinking*, Cambridge (MA), Harvard University Press. Trad.it. *Unicamente umano. Storia naturale del pensiero*, Bologna, Il Mulino, 2014.
- Toselli M., Pinto G., Cameron A.C.. *Un giorno nella vita di un bambino. Continuità e discontinuità nella transizione dal contesto familiare al contesto scolastico*, "Psicologia dell'educazione", vol. 8, 2014, pp. 239-252.
- Tudge J., *The everyday lives of young children*, New York, Cambridge University Press, 2008.
- Tudge J., Shanahan M., Valsiner J. (a cura di), *Comparisons in human development: understanding time and context*, New York, Cambridge University Press.
- Whiten A., *The scope of culture in chimpanzees, humans and ancestral apes*, "Philosophical Transactions of the Royal Society", B, 366, 2011, 997–1007.
- Whiten A., McGuigan N., Marshall Pescini, S., Hopper, L. M., *Emulation, imitation, over-imitation and the scope of culture for child and chimpanzees*, "Philosophical Transactions of the Royal Society", 2009 (doi: 10.1098/rstb.2009.0069).
- Winegar L.T., *Developmental research and comparative perspectives: applications o developmental science*. In J.R.H. Tudge, M. Shanahan e J. Valsiner (a cura di), *Comparisons in human development: understanding time and context*, New York, Cambridge University Press, 1997, pp.13-33.