

RISONANZE EBRAICHE NELLE CONCEZIONI DI VYGOTSKIJ E DI BRUNER *di Clotilde Pontecorvo*

Ho scelto di parlare delle risonanze ebraiche nelle concezioni di L.S.Vygotskij e di J.S.Bruner, due grandi psicologi del XX° secolo. Premetto che non ho alcuna pretesa di fare una ricerca filologica, sia per mancanza di competenze specifiche e sia per i limiti quantitativi di questo intervento. Ritengo che *Pensiero e Linguaggio*¹ di L.S.Vygotskij, da lui completato sul letto di morte nel 1934, sia il libro di psicologia più importante del '900. In particolare lo è quello straordinario ultimo capitolo (*Pensiero e Parola*, Ibidem). In esso, L.S.Vygotskij distingue tra il linguaggio implicito che è eminentemente predicativo perché l'oggetto del discorso è già condiviso: è proprio del linguaggio tra innamorati o tra persone molto familiari tra loro e molto diverso dalle forme di linguaggio esplicito com'è il linguaggio scritto, soprattutto di tipo espositivo e ancora di più se scientifico. Nel primo caso L.S.Vygotskij si serve largamente di testi narrativi, tratti da *Anna Karenina* di Lev Tolstoj, in cui i due protagonisti si intendono assai bene usando solamente le iniziali delle parole con cui compongono brevi frasi che servono ad ambedue per ricordare le loro emozioni passate e condivise.

Pensiero e Linguaggio di L.S.V. Vygotskij

Va innanzitutto ricordata la concezione vygotskijana del rapporto tra sviluppo e apprendimento. Il suo fondamento è dato dal nesso tra linguaggio e pensiero: la priorità

¹ Vygotskij, L.S., (a cura di) Luciano Mecacci, *Pensiero e linguaggio*, Bari, Editore Laterza, (1990). [tr. it. ridotta, condotta prevalentemente sulla prima edizione americana del 1956, promossa da Bruner]

ontogenetica è offerta dal linguaggio degli altri, cioè dal discorso che gli adulti rivolgono al bambino fin da piccolo; poi viene il linguaggio che il bimbo indirizza agli altri, con vari scopi comunicativi; solo dopo viene il linguaggio per Sé, cioè come discorso interno. È su questa base che Vygotskij corregge la visione piagetiana del linguaggio egocentrico, che per lui è un punto di arrivo e non di partenza. Solo successivamente può aver luogo l'interiorizzazione del discorso interno come pensiero verbale. Ricordo alcuni bambini romani di scuola dell'infanzia, studiati da Margherita Orsolini² per la sua tesi di dottorato, che articolavano in silenzio alcune espressioni verbali prima di pronunciarle ad alta voce. Lo stesso fenomeno è stato osservato dall'antropologo Maurizio Gnerre³ nel suo studio su bambini brasiliani prescolari, nei grembiolini dei quali erano stati inseriti dei trasmettitori radio molto sensibili.

Ritornando al tema centrale del rapporto tra sviluppo e apprendimento, nella visione interazionista di Vygotskij, come si è visto anche sopra, un ruolo essenziale è attribuito all'interazione con gli altri esseri umani e alla relazione che ne scaturisce: infatti il cambiamento qualitativo della cognizione è per lui conseguente all'interazione con l'adulto o con il compagno più competente, oltre che dall'influenza di elementi culturali di ogni tipo.

In un lavoro precedente, L.S.Vygotskij (1960)⁴ ci ha mostrato analiticamente il modo in cui le funzioni psichiche superiori o complesse, si presentino prima in una forma exteriorizzata e socialmente condivisa per poi tradursi nella forma interiorizzata verbale, propria del pensiero individuale. Questa evoluzione articola la nozione di sviluppo potenziale o prossimale che si riferisce alla differenza tra il livello

² Orsolini, M., *Because. Children's Discourse*. Applied Psycholinguistics, Vol.14, (1993), pp.89-120.

³ Comunicazione personale (1992).

⁴ Vygotskij, L.S., (a cura di) Maria Serena Vegetti, *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*, Firenze, Editore Giunti-Barbera, (1960).

intellettuale attuale che il bambino raggiunge da solo e quello che riesce a fare quando la sua attività cognitiva è sostenuta dalla partecipazione di un altro (bambino o adulto).

Le altre opere di L.S.Vygotskij

Il modello interazionista di L.S.Vygotskij, a differenza di quello piagetiano che riguarda prevalentemente l'interazione del bambino con il mondo naturale e artificiale, include le persone familiari e tutti gli artefatti culturali, anche di quelli che si comportano secondo le leggi della natura ma sono comunque marcati socialmente. Il processo di interiorizzazione, comune ad altri orientamenti, incluso quello piagetiano e quello psicoanalitico, è provocato dalle interazioni con gli altri esseri umani e dalle relazioni che le caratterizzano. È questo che produce il mutamento qualitativo nello sviluppo cognitivo, che è espresso nella nozione di “zona potenziale o prossimale di sviluppo”. Tale zona definisce il livello cognitivo a cui il soggetto può pervenire con il supporto di un altro che può essere un adulto o un compagno, i quali in ambedue i casi offrono il sostegno dello scambio socio-linguistico ordinario.

Questa concezione ha offerto una solida base teorica per lo studio dello sviluppo cognitivo o socio-cognitivo con cui si costruisce il discorso e il pensiero; ciò ha dato un valido fondamento alla teoria e alla pratica dello psicologo israeliano Reuven Feuerstein⁵, che si è occupato perlopiù di soggetti con ritardi o disabilità nell'apprendimento, ottenendo risultati molto positivi.

Si potrebbe concludere dicendo che per L.S.Vygotskij il pensiero è un processo dinamico che si forma per successive approssimazioni e che si articola grazie al discorso: il pensiero

⁵ Martinelli, M., *Mediare le conoscenze. Formazione e Apprendimento in Reuven Feuerstein*, Torino, SEI, (2008).

non si esprime ma si realizza nella parola, cioè bambini e adulti pensano nel parlare e con il parlare.

La teoria vygotskijana ha anche offerto la base per l'idea della "intersoggettività" (Rommetveit, 1974⁶, (Grossen, 1988)⁷, come ciò che si produce nella relazione con l'altro qualunque sia la sua età e le sue conoscenze. L.S.Vygotskij enuncia più volte il principio che le funzioni psichiche superiori hanno bisogno di manifestarsi due volte: *in primis* nella relazione con l'altro, e solo dopo come espressione autonoma del pensiero. Negli anni '90 a partire dalla nozione su citata si è così articolato il costrutto di "apprendistato cognitivo"⁸ (Rogoff, 1991)⁹, (Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 1995)¹⁰: infatti l'apprendimento dei giovani avviene perlopiù in situazioni reali, analoghe a quelle dell'apprendistato professionale, come pratica educativa in cui i non esperti osservano e imitano i più esperti e partecipano in modo periferico all'attività collettiva. (Lave & Wenger, 1990)¹¹.

Un apporto significativo è offerto dal ruolo psicologicamente rilevante della cultura, dei suoi luoghi e dei suoi spazi, dei suoi linguaggi e delle sue norme. Qui è stato essenziale l'apporto della psicologia culturale, che a partire dai primi studi sulla *literacy* (Scribner & Cole, 1981)¹² ha dato rilievo a quei mediatori ed artefatti culturali che sono i diversi linguaggi, inclusi i linguaggi dell'arte (Goodman, 1976)¹³, le

⁶ Rommetveit, R., *On Message Structure*, New York, J.Wiley & Son, (1974).

⁷ Grossen, M., *La construction sociale de l'intersubjectivité entre adulte et enfant en situation de test*, Suisse, Delval, (1988).

⁸ Come dice Bruner in *Human Development* Vol.33, (1990), pp.345, sottolineando l'importanza delle culture, sottoculture e delle circostanze storiche "l'essere umano è un apprendista culturale" (...) "ma è anche un creatore della sua vita, se accettiamo la tesi che la vita imita l'arte (O.Wilde), se consideriamo come l'immagine dell'umanità è stata in epoca contemporanea ha preso la forma da Freud così come Omero lo ha fatto per la mente dei greci antichi.

⁹ Rogoff, B., *Apprenticeship in thinking*, NY, Oxford University Press, (1990).

¹⁰ Pontecorvo, C., Ajello, A.M., Zucchermaglio, C., *I contesti sociali dell'apprendimento*, Milano, LED, (1995).

¹¹ Lave, J., Wenger, E., *Situated learning: legitimate peripheral participation*, Institute for Research on Learning, CA, Palo Alto, (1990).

¹² Scribner, S., Cole, M., *The Psychology of Literacy*, Cambridge, Harvard University Press, (1981).

¹³ Goodman, N., *I linguaggi dell'arte*, Milano, Il Saggiatore, (1976).

discipline scientifiche, la lingua della letteratura e della poesia, così superando una visione strettamente cognitivista. Perché se si impara a leggere e scrivere secondo le regole e le pratiche della propria cultura, tanto più ciò vale per l'apprendimento della storia, della fisica o delle scienze sociali, contenuti del sapere, meno procedurali dell'alfabetizzazione, quindi più carichi di valenze e di scelte teorico-culturali.

Linguaggio e mediazione semiotica in L.S.Vygotskij

Un terzo aspetto, strettamente legato alla prima prospettiva, è dato dal ruolo del linguaggio e della mediazione semiotica, come l'ha felicemente chiamata James Wertsch (1985)¹⁴. Qui è centrale l'analisi del significato che si costruisce nell'interazione e nella negoziazione tra esseri umani: si ha pertanto una costruzione condivisa del significato che determina anche quel minimo intendersi che rende possibile una qualsiasi conversazione (Schegloff, 1991)¹⁵. Infatti il discorso collettivo è luogo primario di individuazione dei significati, delle norme e dei valori. Quando la conversazione si svolge in un ambiente familiare, il parlare insieme diventa il luogo in cui si costruiscono i ruoli di madre, padre, figlio, fratello, oltre che le specifiche identità personali e familiari di ciascuno.¹⁶

Tutto ciò che si è detto fino ad ora specifica l'entità del nostro debito vygotskijano, di cui siamo sempre più consapevoli. L.S.Vygotskij ha anche chiarito che l'apprendimento umano più complesso è quasi sempre il

¹⁴ Wertsch, J.V., *Vygotskij and the social formation of mind*, Cambridge, Mass: Harvard University Press, (1985).

¹⁵ Schegloff, E.A., "Conversation analysis and socially shared cognition.", In L.B. Resnick, J. Levine, S.D.Behrend (eds.), *Perspectives on socially shared cognition*, Washington DC, American Psychological Association Press, (1991).

¹⁶ Pontecorvo, C., Arcidiacono, F., *Famiglie all'italiana. Parlare a tavola*, Milano, Editore Cortina, (2007).

prodotto di un'attività di insegnamento; infatti il termine russo che egli usa è "obucenie"¹⁷ che è insieme trasmissione e acquisizione di conoscenza. Questo è molto vicino alla nozione ebraica di studio che è insieme anche apprendimento, ambedue designati dalla stessa radice semantica che è data dalla sequenza delle consonanti ebraiche (lamed, mem, dalet) intorno a cui è costruita tutta la terminologia relativa all'allievo, all'insegnante, all'attività di studio-insegnamento; inoltre, per ricordare una persona cara nelle comunità ebraiche si fa un Limud, cioè un incontro di studio in ricordo della persona che si vuole commemorare.

L'elaborazione originale di Jerome Bruner

È anche sulla base della teoria di L.S.Vygotskij che si fonda l'elaborazione originale di J.S.Bruner il quale non a caso nel convegno di Ginevra del 1996 (centenario della nascita di Piaget e di L.S.Vygotskij), J.S.Bruner dedicò a L.S.Vygotskij un suo intervento dal titolo *Il Mozart della Psicologia*, per il suo genio precoce e per la morte prematura a soli 38 anni.

Il lavoro scientifico di J.S.Bruner ha attraversato tutto il secolo. Quest'anno compie 100 anni ed è ancora molto attivo¹⁸; ha promosso molte linee di ricerca innovative, anche in ambito educativo. Infatti J.S.Bruner fu il promotore scientifico della conferenza di Woods Holie del 1959 che sostenne il rinnovamento curricolare del sistema scolastico americano, in particolare nelle scienze sperimentali, come risposta ai successi spaziali dell'Unione Sovietica. Successivamente progettò un curriculum per le scienze sociali elementari (*Man, a course of study*, proposta didattica usata in Italia dagli insegnanti dell'MCE). Quest'attività di studio lo portò all'elaborazione di

¹⁷ in *Pensiero e Linguaggio*, op.cit.

¹⁸ Marsico, G., *Jerome S. Bruner beyond 100*, NY Berlin, Springer, (2015).

alcuni volumi di carattere educativo,¹⁹ che ebbero una diffusione importante anche in Italia dove furono tradotti dall'Editore Armando di Roma.

Come lui stesso dice nelle prime pagine della sua autobiografia²⁰ egli si interroga sulle possibili ragioni profonde delle sue scelte teoriche e afferma che forse si sarebbe trovato meglio nel XVII° secolo quando era più comune seguire la propria curiosità in varie direzioni piuttosto che gli angusti sentieri degli studi specializzati propri della ricerca scientifica del nostro tempo. Un intellettuale errante piuttosto che un rigoroso specialista di un ben definito campo di studi, una volpe più che un porcospino, una mente sintagmatica più che paradigmatica.²¹ Inoltre Jerome S. Bruner ha anche molti interessi per la “mano sinistra”²², secondo la sua stessa definizione, cioè nel verso della creatività artistico letteraria e nell'ambito dell'immaginazione. Egli conosce molte lingue e ne segue le letterature contemporanee, ama le arti figurative e la musica, è un pittore della domenica ed è inoltre un esperto skipper, tanto da cimentarsi con l'Atlantico che ha attraversato con la sua barca a vela quando è andato a fare il professore ad Oxford alla metà degli anni '70. È consapevole che nella nostra mente ci sono molte più cose oltre alle attività cognitive, e che la dimensione emotiva sempre assai importante.

Mentre la sua prima formazione avvenne tutta nella temperie del comportamentismo, già nel periodo della seconda

¹⁹ Bruner ha dedicato quattro volumi all'educazione in momenti diversi della sua carriera: *The process of education*, Cambridge, Mass: Harvard University Press, (1960) [Tr. it. *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture*, Roma, Armando Editore, (1964)]; *Toward a theory of instruction*, Cambridge, Mass: Harvard University Press, (1966) [Tr. it. *Verso una teoria dell'istruzione*, Roma, Armando Editore, (1967)]; *The relevance of education*, N.Y., Norton, (1968) [Tr. it. *Il significato dell'educazione*, Roma, Armando Editore, (1973)]; *The culture of education*, New York, Harvard University Press, (1996) [Tr. it. *La cultura dell'educazione*, Milano. Editore La Feltrinelli, (2001)].

²⁰ Bruner, J.S., *Autobiografia. Alla ricerca della mente*, (a cura di) S. Chiari, Roma, Ed. Armando, (1984).

²¹ Cit. da C. Pontecorvo, *Bruner: dagli studi sul pensiero alla ricerca del significato*, in *Rassegna di Psicologia* n.3 del 1992, Numero speciale a cura di C. Pontecorvo, *Il bambino nella cultura: il contributo di Jerome Bruner*.

²² Bruner, J.S., (1962), *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra.*, Roma, Ed. Armando (1968).

guerra mondiale in cui è impegnato presso il servizio di Ascolto Trasmissioni Estere della FCC (Commissione Federale per la Comunicazione) inizia a subire l'influenza della Gestalt e ottiene il Ph.D ad Harvard con uno studio sulla natura delle trasmissioni radiofoniche propagandistiche durante la guerra, a cui non poteva partecipare militarmente, dato il suo grave deficit visivo fin dalla nascita. Negli anni successivi, dopo un soggiorno a Washington ritorna ad Harvard e dà vita, insieme a L.Postman agli studi del "New Look" sulla percezione e comincia a sviluppare un nuovo approccio alla cognizione. Dopo il suo ben noto studio sulla stima delle dimensioni apparenti di monete di diverso valore, anche se non era di moda studiare il pensiero, i suoi studi sull'acquisizione dei concetti lo portano insieme a J.J.Goodnow e a G.A.Austin, alla pubblicazione dell'opera nel 1956 *A study of thinking*²³. L'anno dopo, prosegue ancora la sua evoluzione e pubblica il saggio *Going beyond the information given* che apre la via alla "rivoluzione cognitiva" che caratterizzerà l'ulteriore sviluppo della psicologia americana (come è documentata dall'opera di U. Neisser)²⁴ comincia a rivolgersi allo sviluppo cognitivo dei bambini per rilevare le forme più primitive del pensiero infantile.

Le ricerche sullo sviluppo cognitivo

La sua teoria dello sviluppo cognitivo culmina in *Studies in cognitive growth*²⁵. Poco prima aveva scritto l'introduzione alla prima traduzione inglese di *Pensiero e linguaggi*²⁶ di

²³ Bruner, J.S., Goodnow, J.J., Austin, G.A., *A study of thinking*, New York, (1956); [tr.it. *Il pensiero. Strategie e categorie*]

²⁴ Neisser, U., *Psicologia cognitivista* tr. it. Milano, Martello Giunti, (1976) [tr. it. di *Cognitive Psychology*, (1967)]

²⁵ L'opera scritta in collaborazione con R.R.Olver e P.M.Greenfield, è stata pubblicata nel 1966 dall'editore Wiley di Londra, [tr. it. (1968)].

Vygotskij, che così comincia a diffondersi anche nell'Europa Occidentale. Successivamente nell'ultimo periodo trascorso ad Harvard (tra il '66 e il '72) Bruner si dedica agli studi sulla prima infanzia e costituisce un gruppo di ricerca a cui partecipano i più importanti studiosi del tempo. Su questa base costruirà molto più tardi un interessante contributo dal titolo *infanzia e cultura*²⁷, in cui contraddice sulla base di molta ricerca sperimentale attuale il pregiudizio che il neonato abbia una mente confusa, solo dipendente da stimoli esterni, mentre sono state dimostrate le sue precoci capacità di organizzazione e categorizzazione del mondo esterno, linguistico, sociale e culturale.

È illuminante la sintesi che lui fa delle ricerche recenti sulla prima infanzia che mostrano il precoce effetto sullo sviluppo neonatale offerto dalle interazioni con il caregiver e con l'insieme della cultura dell'ambiente circostante. Non sono determinanti modelli fisici o biologici per lo sviluppo infantile neonatale bensì forme narrative e sociali di negoziazione del significato, dovuta alle interazioni con gli altri.

Inoltre, va considerato anche che fin dagli anni 60' egli ironizzava sul bambino "calmo e solitario", studiato da Piaget, che tutto da solo provvederebbe alla "costruzione della realtà"; in tal modo criticava la relativa negligenza piagetiana per il ruolo delle interazioni sociali e per il mondo della cultura circostante.

Durante gli anni trascorsi in Gran Bretagna dirige l'Oxford Pre-School Research Group, con l'obiettivo di promuovere buone istituzioni educative per i bambini al di sotto dei cinque anni.²⁸

In quegli stessi anni dedica attenzione all'efficacia del gioco²⁹ nello sviluppo cognitivo del bambino; inoltre con

²⁷ Bruner, J.S., *Infancy and Culture: A Story*, (1999), pp.1-11.

²⁸ Bruner, J.S., *Under five in britain*, London, Grant McIntyre, (1980).

²⁹ Bruner, J.S., Jolly A., Sylva K. (Eds.), *Play*, NY, Basic Books, (1985).

Wood e Ross pubblica un articolo scientifico, fondamentale per le ricerche successive, sul ruolo del *tutoring* nelle acquisizioni infantili³⁰: questo studio ha offerto una esplicitazione fondata e chiara del ruolo dell'adulto o del coetaneo più competente nel fornire al bambino una "impalcatura di sostegno", seguendo così il suggerimento teorico di Vygotskij.

La trasmissione o meglio la costruzione mediata da sistemi di segni o simboli è stata sottolineata da un saggio di Olson & Bruner (1974)³¹, che mostra come la cultura sia un sistema di segni sempre più complesso, a partire da: i sistemi di scrittura, i modi di contare, le mappe, le narrazioni, le rappresentazioni figurative, la notazione musicale e coreutica; in breve tutti i possibili linguaggi anche quelli dell'arte.³² Uno dei grandi compiti dell'educazione attuale è quello di "far entrare i bambini e i ragazzi nel mondo dei sistemi simbolici, elaborati e valorizzati dalla cultura di appartenenza. Un processo di entrata che è sensato che si pratichi come una forma di apprendistato cognitivo. Bruner usa la metafora della commedia dell'arte per spiegare lo sviluppo infantile: entrando nella vita, entriamo nel palcoscenico di una commedia il cui svolgimento è già in atto e la cui trama, piuttosto aperta, determina il nostro ruolo e i suoi possibili svolgimenti. Gli altri sulla scena hanno un senso dell'argomento della commedia sufficiente a guidare la loro negoziazione con il nuovo venuto."³³

In quegli anni avviene sempre di più l'acquisizione di una prospettiva socio-culturale e socio-linguistica che culmina nell'opera del 1986³⁴, uno dei lavori più importanti per l'insieme della sua concezione attuale. Infatti in questa opera

³⁰ Wood, D., Bruner, J.S., Ross, G., *The role of tutoring in problem solving*, Journal of Child Psychology and Psychiatric, Vol. 77, (1976), pp. 89-100.

³¹ Olson, D.R., Bruner, J.S., *Learning through Experience and Learning through Media*, In Olson (ed.), *The Form of Expression, Communication and Education*, Chicago, University of Chicago Press, (1974).

³² Op. cit. in nota 13.

³³ Bruner, J.S., *Acts of meaning*, Cambridge, Mass: Harvard University Press, (1990), p.34. [tr. it. (1992)]

³⁴ Bruner, J.S., *Actual Minds, possible worlds*, Cambridge, Harvard University Press, (1986).

egli sottolinea la priorità delle relazioni sociali e l'onnipervasiva presenza delle dimensioni culturali, come dimensioni ambedue mediatrici tra il soggetto e il mondo, che a partire dagli anni '80 sono riconosciute da Bruner come determinanti nella spiegazione dello sviluppo. La disponibilità alla mediazione sociale è presente fin dalla prima infanzia, dato che già alla fine del primo anno di vita la bambina segue la direzione dello sguardo dell'altro per guardare anche lei nella stessa direzione ed è capace di condividere con il gesto dell'indicare un evento interessante dell'ambiente: nei testi citati sopra Bruner definisce meglio come la dimensione narrativa si contrapponga a quella scientifica di tipo deduttivo e causale e come essa sia fondamentale per la comprensione dei comportamenti e delle emozioni degli altri, così, come per usare e capire prodotti umani quali storie, miti, leggende, ma anche progetti e piani d'azione, tutte esperienze essenziali per lo sviluppo delle persone e della loro identità. Infatti la narratività non ha a che fare solo con il passato ma anche con il presente e con il futuro. La complessità della dimensione narrativa già nella prima infanzia è stata confermata nello studio collettivo, a cui ha partecipato anche Bruner insieme a molti altri studiosi, curato da Katherine Nelson (1989)³⁵ in cui si sono studiati i monologhi che una bambina nel suo secondo anno di vita, dopo la nascita di un fratellino, faceva prima di addormentarsi parlando a se stessa e riferendosi alla sua vita passata e futura. Infatti sono i modi del pensiero e del discorso narrativo che ci consentono di capire il comportamento e i sentimenti degli altri e di sviluppare l'introspezione anche nei bambini molto piccoli.

³⁵ Nelson, K., *Narrative from the Cradle*, Oxford, Cambridge University Press, (1989). Il volume è il risultato di una ricerca collettiva compiuta da un gruppo di ricerca interdisciplinare composto da J. Dunn, K. Nelson, D. Stern, C. Feldman, oltre a J.S. Bruner, che analizza i monologhi di una bambina di poco più di un anno di età, che parla da sola dopo che i genitori l'hanno messa nella culla per dormire. La registrazione è stata possibile perché il registratore era collocato sotto la culla dell'infante.

Dimensione narrativa che contribuisce a realizzare l'interpretazione - anch'essa narrativa - del mondo legale anglosassone.³⁶ Questa visione è molto vicina al pensiero ebraico in cui una interpretazione della Torah è quella narrativa, offerta dal Midràsh.

Questo ambito di studio segue l'ultima importante opera dedicata al significato e alla sua interpretazione.

“La dominante negoziazione di significati che caratterizza ogni cultura deve essere capace di far fronte all'ordinario e allo straordinario. (...) La narrativa fornisce possibili trame accompagnata da elementi drammatizzanti e insieme organizza la concettualizzazione e il ricordo dell'esperienza come ci hanno dimostrato gli studi sull'organizzazione narrativa del comprendere e del ricordare.”³⁷

“Anche per capire il mondo legale non abbiamo bisogno di spiegazioni causali ma dell'interpretazione. (...) L'interpretazione non porta ad una sola risposta finale. Infatti non c'è *una sola* storia d'Italia. (...) Le interpretazioni sono sempre giudicate in base a specifici criteri e noi veniamo arricchiti dalla richiesta di specificare attraverso quali criteri consideriamo la nostra particolare versione della storia come quella giusta.”³⁸

La dominanza dell'interpretazione per la comprensione del significato ci ricorda molto il ruolo di essa nella inesauribile interpretazione della Torah scritta e orale, da parte degli studiosi ebrei: infatti non c'è solo il *pardes* (il cui acronimo indica la progressione dall'interpretazione del livello minimo letterale) fino ad arrivare a quella superiore di tipo mistico designata dalla parola *sod* (segreto) e ci sono anche le 32 interpretazioni possibili per ciascuna parola del testo biblico.

³⁶ Bruner, J.S., *Making stories. Law, literature, life*, Ferrar, Straus and Giroux, NY, (2002). Il testo prova il recente interesse di Bruner per lo studio della giurisprudenza anglosassone.

³⁷ Op. cit. in nota 21.

³⁸ Bruner, J.S., *Il sogno della psicologia*, in *Rassegna di Psicologia*, Vol.3, (1992), pp.117.

D'altra parte il ruolo della narrazione è stato sottolineato nell'ebraismo, come avviene nella concezione di Nachman di Breslav, il quale riteneva rilevanti per l'essere umano anche le storie delle altre culture quali scintille della presenza divina, sopravvissute alla rottura dei vasi (concezione mistica di Isaac Luria della creazione del mondo, come ritrarsi di Dio).

Le opere educative di Bruner portano ad una notevole convergenza con la centralità dell'educazione nell'ebraismo, come supremo compito di tutti gli adulti, non solo dei genitori.

Un altro punto di convergenza tra i due psicologi ebrei di cui abbiamo parlato e la tradizione ebraica è offerta dal ruolo cruciale attribuito alla precoce alfabetizzazione per cui nello *shtetl*, il villaggio della cultura ebraica orientale, i bambini venivano inviati allo *heder* (all'asilo) fin dai tre anni, avviandoli precocemente al riconoscimento delle lettere attraverso l'uso di biscotti da riconoscere, per poi mangiare. E come ho imparato da una canzone *Yiddish* cantata da Lee Colbert³⁹: nella scuoletta c'era una stufa e faceva caldo, il rabbino insegnava ai bambini l'alfabeto e raccomandava loro di osservare, ricordare e imparare con grande diligenza perché diceva "voi crescerete bambini e allora capirete quante lacrime stanno in queste lettere, quanti pianti. Quando voi bambini vagherete nell'esilio, quando sarete tormentati, allora troverete conforto in queste lettere. Riguardatele!" Questo mi ricorda una storia del Baal Shem Tov⁴⁰ il quale quando stava per partire per l'esilio e non poteva portarsi nessun libro della sua ricca biblioteca, disse al suo allievo che lo accompagnava che la padronanza dell'alfabeto consentiva loro di ricostruire i testi attraverso il ricordo. D'altra parte nella cultura ebraica i testi sacri del pentateuco si leggono e si interpretano all'infinito⁴¹ ma anche si imparano a memoria mentre il Talmud come

³⁹ Colbert, L., in Reyzele ed di *Sensible Records*, edizione Ishtar snc, (1999).

⁴⁰ Buber, M., (a cura di) G. Bemporad, *Racconti dei Chassidim*, Milano, Garzanti, (1985).

⁴¹ Denon, D., *La lecture infinie*, Paris, Edition du Seuil, Paris, (1987).

trascrizione delle discussioni, anche legali dei rabbini dei primi secoli dell'E.V., ci da conto della Torah orale prodotta attraverso le discussioni tra i saggi del tempo.

Quanto alla costruzione interattiva dell'intersoggettività di cui si è detto prima va ricordato che tra i detti ebraici dei padri che la cultura ebraica rifugge dal solipsismo tanto che due massime dei maestri ebrei dicono che “il primo dovere dell'allievo è trovarsi un altro allievo con cui studiare” e che “il primo dovere di un maestro è trovare un allievo da cui imparare”.⁴²

E quanto alla costruzione della propria identità personale che si delinea nel rapporto con gli altri fin dai primi anni di vita, la tradizione ebraica riporta le espressioni di rav Sussja, il quale sul letto di morte disse ai suoi allievi: “nel mondo a venire non mi sarà chiesto perché non sono diventato Abramo o Mosé, ma mi sarà detto Sussja perché non sei stato Sussja?”

Per concludere possiamo citare un *Midrash* che racconta un aneddoto su rav Akiva. Si dice che un soldato romano, che occupava la Palestina del primo secolo dell'E.V., chiese ad un rabbino la ragione per cui gli ebrei non prevedevano il paradiso dopo la morte. Il rabbino allora portò il soldato in campagna fino a raggiungere una povera casetta. Aprendo la porta videro rav Akiva, che era stato torturato e ucciso dai Romani poco tempo prima mentre stava studiando la Torah e il rav disse: “ecco il paradiso”. Ma, obietta il soldato: “sta facendo quello che ha fatto per tutta la vita”. Si concluse il rabbino, “ma adesso capisce”.

⁴² Pirque Aboth, *Morale di maestri ebrei*, Roma, Carucci Editore, (1985).

Bibliografia

- Pirque Aboth, *Morale di maestri ebrei*, Roma, Carucci Editore, (1985).
- Behrend, S.D., (eds.), *Perspectives on socially shared cognition*, Washington DC, American Psychological Association Press, (1991).
- Bruner, J.S., *Making stories. Law, literature, life*, Ferrar, Straus and Giroux, NY, (2002).
- Bruner, J.S., *The culture of education*, NY, Harvard University Press, (1996). [Tr. it. *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Milano, Editore La Feltrinelli, (2001)]
- Bruner, J.S., *Il sogno della psicologia*, in *Rassegna di Psicologia*, Vol.3, (1992), pp.117.
- Bruner, J.S., *Acts of meaning*, Cambridge, Mass: Harvard University Press, (1990); tr. it. 1992.
- Bruner, J.S., *Culture and Human Development: A New Look.*, in *Human Development*, Vol.33, (1990), pp.344-355.
- Bruner, J.S., *Autobiografia. Alla ricerca della mente*, (a cura di) S. Chiari, Roma, Ed. Armando, (1984).
- Bruner, J.S., *The relevance of education*, N.Y., Norton, (1968). [Tr. it. *Il significato dell'educazione*, Roma, Armando, (1973)]
- Bruner, J.S., *Toward a theory of instruction*, Cambridge, Mass: Harvard University Press, (1966). [Tr. it. *Verso una teoria dell'istruzione*, Roma, Armando, (1967)]
- Bruner, J.S., (1962), tr.ita. 1968 *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra.*, Roma, Ed. Armando.
- Bruner, J.S., *Actual Minds, possible worlds*, Cambridge, Harvard University Press, (1986).
- Bruner, J.S., Jolly A., Sylva K. (Eds.), *Play*, NY: Basic Books, (1985).
- Bruner, J.S., *Under five in britain*, London, Grant McIntyre, (1980).
- Bruner, J.S., Olver, R.R., Greenfield, P.M., *Studies in Cognitive Growth*, New York, John Wiley & Sons, (1966). [Tr. it. (1968) *Studi sullo sviluppo cognitive*, Roma, Armando.]
- Bruner, J.S., *The process of education*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press, (1960). [Tr. it. *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture*. Roma: Armando, 1964]
- Bruner, J.S., *A study of thinking*, New York, (1956). [Tr.it. *Il pensiero. Strategie e categorie.*]
- Buber, M., (a cura di) G. Bemporad, *Racconti dei Chassidim*, Milano, Garzanti, (1985).
- Colbert, L., in Reyzele cd di *Sensible Records*, Edizione musicale, Ishtar snc, (1999).
- Denon, D., *La lecture infinie*, Paris, Edition du Seuil, (1987).

- Goodman, N., *I linguaggi dell'arte*, Milano, Il Saggiatore, (1976).
- Grossen, M., *La construction sociale de l'intersubjectivité entre adulte et enfant en situation de test*, Suisse, Delval, (1988).
- Lave, J., Wenger, E., *Situated learning: legitimate peripheral participation*, Institute for Research on Learning, CA, Palo Alto, (1990).
- Marsico, G., *Jerome S. Bruner beyond 100*, NY Berlin, Springer, (2015).
- Martinelli, M., *Mediare le conoscenze. Formazione e Apprendimento in Reuven Feuerstein*, Torino, SEI, (2008).
- Neisser, U., *Psicologia cognitivista*, Milano, Martello Giunti, (ed. it. di Cognitive Psychology, 1976).
- Nelson, K., (Ed.) *Narratives from the Crib*, Cambridge, MA: Harvard University Press (1989).
- Olson, D.R., Bruner, J.S., *Learning through Experience and Learning through Media*, In Olson (ed.), *The Form of Expression, Communication and Education*, Chicago, University of Chicago Press, (1974).
- Orsolini, M., *Because in Children's Discourse*. Applied Psycholinguistics, 14, (1993), pp.89-120.
- Pontecorvo C., cit. in *Bruner: dagli studi sul pensiero alla ricerca del significato*, in Rassegna di Psicologia n.3 del 1992, Numero speciale a cura di C.Pontecorvo, *Il bambino nella cultura: il contributo di Jerome Bruner*, pag.91.
- Pontecorvo, C., Ajello, A.M., Zucchermaglio, C., *I contesti sociali dell'apprendimento*, Milano, LED, (1995).
- Pontecorvo, C., Arcidiacono, F., *Famiglie all'italiana. Parlare a tavola*, Milano, Editore Cortina, (2007).
- Rogoff, B., *Apprenticeship in thinking*, NY, Oxford University Press, (1990).
- Rommetveit, R., *On Message Structure*, New York, J.Wiley & Son, (1974).
- Schegloff, E.A., "Conversation analysis and socially shared cognition.", In L.B. Resnick, J. Levine, S.D.Behrend (eds.), *Perspectives on socially shared cognition*, Washington DC, American Psychological Association Press, (1991).
- Scribner, S., Cole, M., *The Psychology of Literacy*, Cambridge, Harvard University Press, (1981).
- Vygotskij, L.S., (a cura di) Luciano Mecacci, *Pensiero e linguaggio*, Bari, Editore Laterza, (1990).
- Vygotskij, L.S., (a cura di) Maria Serena Vegetti, *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*, Firenze, Editore Giunti-Barbera, (1960).
- Wertsch, J.V., *Vygotskij and the social formation of mind*, Cambridge, Mass: Harvard University Press, (1985).
- Wood, D., Bruner, J.S., Ross, G., *The role of tutoring in problem solving*, Journal of Child Psychology and Psychiatric, Vol. 77, (1976), pp. 89-100.