

CAPITOLO SESTO

RICORDO DEI TESTI NARRATIVI

"Il pensiero torna volentieri
alla prima età che è
il capitolo più bello
e più nettamente disegnato
della nostra esistenza"

(Belgiojoso)

Premessa

In questo capitolo vengono analizzate le componenti cognitive coinvolte nel ricordo dei testi narrativi ed i fattori che ne influenzano la memorizzazione.

Il primo paragrafo considera i due tipi di memoria che il soggetto utilizza nello svolgimento di un compito mnemonico e l'interrelazione esistente tra questi due tipi di funzionamento mnemonico.

Argomento del secondo paragrafo è la simbolizzazione delle realtà da memorizzare proposte da Miller (1971) ed i processi che, come sottolinea Levorato (1988), sono implicati nella formazione di una rappresentazione proposizionale del materiale mnemonico: la formazione di liste di proposizioni e le strutture proposizionali.

Nel terzo paragrafo viene considerato lo sviluppo mnemonico nell'età evolutiva dovuto, secondo Mazzoni (1988) alla graduale acquisizione dell'uso di strategie efficaci quali, ad esempio, il *rehearsal* e la *categorizzazione*.

Infine dopo aver analizzato nel quarto paragrafo le influenze che, come evidenzia Venneri (1993), le operazioni di codifica e di elaborazione esercitano sul ricordo, nel quinto ed ultimo paragrafo, viene esaminata l'interrelazione esistente tra codifica e recupero proposta sia da Ackerman (1985) che da Smorti e Schmid-Kitsikis (1992).

VI.1 Memoria di lavoro e memoria a lungo termine

Nell'interazione che si stabilisce tra un organismo e l'ambiente in cui vive e si sviluppa, la memoria svolge la funzione di conservare le informazioni ricavate in precedenza da un numero indefinito di stimolazioni, e di recuperarle in base alle esigenze imposte dalla situazione interna ed esterna.

La conservazione ed il recupero richiedono l'intervento di processi di trattamento, codifica e decodificazione dell'input, la cui portata, come evidenzia Tampieri (1983), è in rapporto alle capacità del sistema mnestico e, più in generale, cognitivo.

Secondo quest'autore le informazioni codificate in memoria concorrono a fornire una rappresentazione di determinati stati o processi relativi all'ambiente, e contribuiscono alla costruzione e conservazione di schemi di interpretazione della realtà, e di risposte.

Il soggetto, quindi, utilizza le conoscenze già elaborate e conservate in memoria, e le coordina con l'informazione attuale, per organizzare il proprio comportamento in rapporto a ciò che si verifica nell'ambiente interno (l'organismo) e nella realtà circostante.

Nelle ricerche classiche sulla memoria (tra cui Frankish, 198; Levorato, 1988; Pazzaglia, Cornoldi e Longoni, 1994) si tende ad individuare due fondamentali categorie mnestiche: una memoria a lungo termine, ed una memoria a breve termine, preceduta, quest'ultima, da una memoria sensoriale che opera nell'ordine dei millisecondi.

"Questa distinzione, cui sembrano corrispondere vari registri di memoria dotati, ciascuno, di differenti forme e tempi di trattamento dell'informazione - sottolinea però Tampieri (1983) - non induce una discontinuità nell'attività mnestica. Infatti ciascun registro, pur conservando una specificità d'organizzazione e funzionamento, attiva i restanti, ed a sua volta, viene attivato dagli altri mediante scambi d'informazione. La memoria si configura, così, come un sistema che opera in modo unitario e complesso, e che è aperto alle condizioni esterne, alle conseguenze della sua stessa attività ed alle trasformazioni della struttura entro la quale opera".

Ornstein (1975) ha posto in luce la presenza di cambiamenti quantitativi e qualitativi nell'attività mnestica, che appaiono legati all'evoluzione cognitiva generale del soggetto.

Quest'autore rileva che i bambini più piccoli rievocano e ripetono gli *item* isolatamente, o formando piccoli raggruppamenti; quelli più grandi invece, cercano di raggruppare molti elementi, in una varietà di collegamenti che aumenta il numero degli *item* riciclati e facilita la loro permanenza in memoria. Secondo Tampieri (1983), i meccanismi di base dell'attività mnestica (il *rehearsal*, il *retrieval*, il *clustering*, ecc.) sono presenti ad ogni età, ma durante

lo sviluppo si trasformano nella struttura e nel funzionamento: tali cambiamenti hanno effetti positivi sulla conservazione dell'informazione.

Quello che varia con lo sviluppo mentale, per Tampieri (1983), è soprattutto la *forma* del processo adottato, e gli apparati che vi sono coinvolti: egli nota un graduale passaggio verso una strutturazione logica, un'elaborazione semantica più accurata e generalizzata, con l'intervento dei processi inferenziali.

"Tutto questo, sottolinea Tampieri (1983), chiama in causa l'evolversi di organizzazioni e funzionamenti dell'attività cognitiva generale, in quanto, la memoria si presenta come una struttura integrata in un sistema più ampio (l'intelligenza) che coordina l'attività di diversi sottosistemi cognitivi, e che si trasforma per l'effetto congiunto della maturazione, dell'apprendimento e dell'esigenza di conservare la coerenza tra l'esperienza passata, il dato attuale e lo stato d'equilibrio tra l'organizzazione e l'ambiente".

Tampieri (1983) rileva inoltre che, nella memoria a lungo termine si verificano poi *successive ricodificazioni* che possono generare un miglioramento nel ricordo: ricodificazioni che avvengono senza ulteriori controlli sull'oggetto, ma per il semplice effetto dell'evoluzione delle strutture mentali.

La memoria a lungo termine, specifica Levorato (1988), è organizzata in due sottosistemi: la memoria episodica e la memoria semantica.

La prima riguarda la memoria autobiografica, ed essendo relativa alle esperienze personali, è organizzata cronologicamente, determinata secondo schemi spazio-temporali, e si basa su associazioni labili e soggettive.

La memoria semantica è invece un sistema organizzato di conoscenze che sottostanno al linguaggio, rendendone possibile l'uso.

La memoria semantica rappresenta le conoscenze in modo sistematizzato, quindi attraverso strutture unitarie, interconnesse e non ridondanti.

La memoria dei testi in generale, e delle narrative in particolare, come rileva Levorato (1988), prevede l'attivazione di entrambi queste strutture, in quanto l'archiviazione avviene nella memoria episodica, mentre la memoria semantica opera nella fase della comprensione, guida cioè la costruzione della rappresentazione semantica del testo stesso.

VI.2 Memoria delle conoscenze testuali

Un fatto, un soggetto, un discorso, e così via, per essere memorizzati devono essere elaborati e trasformati dalle capacità cognitive individuali.

Un adulto, osserva Miller (1971), per organizzare i ricordi in memoria usa generalmente dei *simboli*, e di solito dei *simboli verbali*: una persona traduce costantemente in simboli le sue esperienze concrete, prima di depositarle nella memoria, ed è dal recupero cognitivo dei simboli che, in fase di rievocazione, ricostruisce l'evento reale.

Miller (1971) evidenzia come le particolari associazioni di cui una persona si serve quando tenta di fissare un ricordo, tendono generalmente ad essere personali ed eccentriche.

Nello stesso tempo, però, nota Miller, la strategia generale di classificazione mnemonica è fondamentalmente chiara, stabile e socialmente generalizzabile: una nuova esperienza è classificata, sostiene Miller, in termini di concetti familiari, facenti parte della cultura e simbolizzati dal linguaggio; quindi tradotta in simboli, è messa in rapporto ed intrecciata con altre cose precedentemente apprese e ricordate in termini delle stesse categorie e dello stesso linguaggio.

Come evidenzia Levorato (1988), la forma in cui la rappresentazione semantica viene immagazzinata in memoria, è la *proposizione* che permette di mettere in relazione diversi concetti, relativi ad oggetti, eventi o situazioni collegate tra loro.

In questa relazione semantica, rileva Levorato (1988), un concetto gioca il ruolo di *argomento*, ciò di cui si parla, e l'altro o gli altri, quello di *predicato*, ciò che si afferma sull'argomento.

La prima fase della comprensione testuale consiste nell'individualizzazione delle proposizioni che rappresentano il significato di quel testo.

Le operazioni di trasformazione del testo in contenuto proposizionale, o testo di base, avvengono nella memoria di lavoro.

In questo sistema si realizzano operazioni di codifica che sono tanto più numerose, quanto maggiore è la complessità testuale: le frasi complesse, o che contengono pronomi, richiedono dei tempi di lettura più elevati, ed implicano una maggior capacità cognitiva per essere elaborate.

Levorato (1988) individua la presenza di due processi, implicati nella formazione di una rappresentazione proposizionale:

- la formazione di *liste di proposizioni*.

Le frasi che compongono un testo sono tra loro coerenti, ed hanno quindi una continuità referenziale; durante il processo di comprensione di un testo, viene costruita una rappresentazione che è il risultato delle trasformazioni linguistiche compiute.

Per ricavare il significato di una sequenza di frasi, il soggetto costruisce una lista

di proposizioni che, attraverso la relazione tra il predicato ed i suoi argomenti, esprimono il significato di ciascuna frase . Questa lista di proposizioni, quindi, evidenzia Levorato (1988), esprime fedelmente l'informazione linguistica superficiale del testo. E' da notare però che la proposizione conservata in memoria, conserva solo il significato e non la forma superficiale delle informazioni linguistiche presenti nel testo.

- Strutture proposizionali. Il testo presenta una struttura gerarchica in cui i singoli elementi , od unità semantiche, sono in relazione gli uni con gli altri: alcune interrelazioni sono più essenziali alla definizione dell'argomento, e costituiscono quindi i nodi superiori della struttura gerarchica del testo; altre sono meno rilevanti, e si trovano perciò nei nodi inferiori.

Il processo di comprensione deve quindi, secondo Levorato (1988), andare al di là della rappresentazione delle proposizioni nella sequenza originale, per giungere alla costruzione di una struttura gerarchica delle unità semantiche.

Tre sono i modi in cui un insieme di proposizioni può dar luogo ad una struttura semantica globale: le proposizioni analoghe si *assorbono* per eliminare le ridondanze; le proposizioni con diverse funzioni si *aggregano* per formare strutture globali; infine le proposizioni si *gerarchizzano* attraverso rapporti causali, condizionali, inferenziali, ecc.

VI.3 Sviluppo dell'abilità di memorizzazione nell'arco evolutivo

La capacità di memorizzare del bambino cresce con l'età, in modo difficilmente imputabile ad una semplice variazione di capacità del magazzino mnestico.

Tra i fattori capaci di contribuire ad un soddisfacente uso della memoria vi sono, come sottolineano Caponi e Cornoldi (1989), la metamemoria e la strategicità intese come caratteristiche possedute in maggiore o minore misura dal bambino, e strettamente connesse alle modalità con cui egli affronta un compito di memoria.

Secondo Mazzoni (1988), le abilità di memoria migliorano nel corso dello sviluppo grazie alla capacità di impiegare strategie efficaci, ossia "operazioni cognitive relative ai processi inerenti un compito cognitivo".

Quest'autrice sottolinea come la disponibilità delle strategie aumenti con l'età, in particolare tra i cinque ed i dodici anni, e parallelamente, aumenti la capacità di utilizzarle in modo sempre adeguato al compito specifico da affrontare.

L'uso di strategie complesse quali il *rehearsal* e la *categorizzazione* inizia verso i sette anni, determinando un sensibile miglioramento nella prestazione mnestica; ma, come rilevano De Loache, Cassidy e Brown (1985), alcune abilità strategiche risultano essere presenti anche in bambini di età prescolare, seppure in essi, mancherebbe la capacità di impiegarle in modo spontaneo.

Caponi e Cornoldi (1989), partendo dalla definizione data da Flavell (1970) di metamemoria, quale "conoscenza posseduta dall'individuo circa se stesso e gli altri in quanto organismi memorizzatori", ipotizzano che, metamemoria, strategicità e prestazione possono essere considerati indicatori critici dello sviluppo della capacità di memoria intenzionale nel bambino.

Tali conoscenze infatti, sottolineano Caponi e Cornoldi (1989), possono essere il risultato di trasmissione di informazioni, ma sono soprattutto frutto di inferenze e generalizzazioni che, consapevolmente o meno, il soggetto trae dalle proprie esperienze in situazioni di memoria.

Inoltre esse, una volta acquisite, possono essere stabilmente a disposizione del soggetto per indirizzare il comportamento durante l'esecuzione di compiti mnestici.

Cavanaugh e Borkowsky (1979) ritengono sia possibile desumere, dai comportamenti mnestici, oltre all'uso di specifiche strategie, un più generale atteggiamento strategico che influenzi la prestazione mnestica.

Secondo questi autori, tale atteggiamento strategico sta ad indicare non solo la consapevolezza posseduta dal bambino circa la necessità di mettere in atto comportamenti specifici ed utili all'immagazzinamento o recupero di informazioni, ma anche la scelta intenzionale di strategie adeguate e la capacità di auto-monitorare la propria condotta.

Caponi e Cornoldi ritengono che la "metamemoria" di un soggetto abbia

implicazioni sulla memoria dello stesso; questa, secondo questi autori, non solo in senso stretto, cioè come influenza dovuta al rapporto tra la richiesta di una determinata strategia e la sua conoscenza ed utilizzazione, ma anche come influenza relativa ad un livello più generale di consapevolezza " metacognitiva". Poichè il valore attribuito dal soggetto alle varie strategie ne predice l'uso ed influisce su livello della prestazione cognitiva, Kurtz e Borkowsky (1984) sostengono l'influenza della motivazione sulla memoria.

Per prospettare un meccanismo che spieghi come la motivazione potrebbe influenzare l'uso di strategie spontanee da parte di bambini di età prescolare, Mazzoni (1988) prende spunto dal lavoro di Istomina (1948), secondo la quale una condizione motivante permetterebbe ai bambini di fare proprio lo scopo del compito di memoria, spingendoli ad adottare strategie adeguate.

Mazzoni (1988) giunge così a concludere che se si ritiene che i bambini a quest'età siano consapevoli di come in un compito di memoria sia necessario fare qualcosa di particolare per poter ricordare, allora il mancato uso di strategie può essere attribuito al fatto che per i bambini non risulta chiaro lo scopo del compito.

De Beni e Mazzoni (1991) sostengono che la stima relativa alla propria abilità di memoria possa influenzare il comportamento mnestico.

Gli esperimenti condotti da queste autrici con bambini di diverse età, hanno dimostrato come con l'età cresca anche l'importanza attribuita all'impegno : i bambini più grandi sono più consapevoli del fatto che il livello di impegno è un fattore importante nella riuscita in compiti di memoria, e sono così più stimolati ad un comportamento mnestico motivante e strategico.

E' da notare che nell'insieme, i risultati degli studi condotti da De Beni e Mazzoni (1991), suggeriscono uno sviluppo inizialmente separato dell'attività di memoria (uso di strategie e prestazioni) e del sistema di convinzioni ad esso relativo.

Quest'ultimo sembrerebbe derivare più da variabili di personalità e da un più globale livello di autostima, che dall'effettiva esperienza del risultato di compiti di memoria.

Solo con l'avanzare dell'età, ipotizzano queste autrici, i due sistemi giungono ad integrarsi grazie ad una maggiore capacità di utilizzare il *feedback* derivato dall'esperienza, e grazie allo sviluppo della metamemoria: infatti solo verso gli undici anni la modalità di attribuzione è in sintonia con l'andamento dei risultati nei compiti di memoria , riflettendo e facilitando il corretto impiego di strategie.

VI.4 Influenze sul ricordo dell'elaborazione semantica

Come evidenzia Venneri (1993), le operazioni di codifica e di elaborazione cognitiva di uno stimolo, influenzano la sua memorizzazione ed un eventuale ricordo successivo.

Craik e Lockhart (1972) introdussero il concetto di "profondità di elaborazione". Secondo questi autori l'elaborazione di uno stimolo si sviluppa attraverso una serie di stadi successivi.

I primi atti elaborano le caratteristiche fisiche e formali degli stimoli e caratterizzano i livelli più superficiali di analisi ; i successivi si occupano dell'estrazione del significato e corrispondono ai livelli di analisi più profonda.

In questa prospettiva, la persistenza della traccia mnestica sarebbe direttamente correlata alla profondità di analisi: i ricordi più duraturi deriverebbero da un'elaborazione centrata sul significato, quelli più labili da un'analisi più superficiale.

Alcuni studi (tra cui Johnson-Laid, Gibbs e De Mowbray, 1978; Ross, 1981) hanno tentato di definire in modo operativo "la quantità di elaborazione" all'interno del livello semantico, in termini di "numero di decisioni prese per acquisire le informazioni che consentono di eseguire un compito".

Johnson-Laid e coll. (1978) ritengono che le prestazioni dei soggetti riflettano il numero di decisioni prese su ogni parola nel corso della fase di comprensione.

Alla base di questa conclusione c'è l'ipotesi che il significato di una parola contenga separate componenti semantiche, e che l'elaborazione semantica di una parola non le coinvolga tutte: il numero di decisioni da prendere per ogni singola parola , aumenterebbe con il numero delle *componenti semantiche critiche* che essa possiede.

Le ricerche svolte con soggetti di diversa età sia da Ross (1981) che da Clelland , Rawles e Sinclair (1981), portano a supporre invece che le parole stimolo che comportano un maggior numero di decisioni, siano anche quelle che contengono tutte le *componenti semantiche critiche*.

Le migliori prestazioni di memoria sarebbero in questo caso dovute al maggior numero di decisioni positive prese: nel caso di risposte positive, la compatibilità tra la componente semantica e la parola stimolo , permetterebbe infatti di creare un'unità coerente ed integrata, più facilmente accessibile nella fase di rievocazione.

Anche le ricerche di Hanley e Morris (1987) infine portano alla conclusione che , quando vengono usate più categorie, il fattore decisivo per la rievocazione sia costituito non dal numero totale delle decisioni positive: per questi autori sono dunque le *componenti semantiche critiche*, e non le categorie, ad agire come guide per l'archiviazione di informazioni nella memoria a lungo termine.

VI.5 Interrelazione tra codifica e recupero

Moderato e Pino (1994) hanno rilevato un'interdipendenza tra i processi di codifica e quelli di recupero, evidenziando che il ricordo dipende da vari fattori, tra cui le attività di codifica, la natura dei contenuti da apprendere e le caratteristiche del compito.

Secondo questi autori, se l'apprendimento è guidato da attività di codifica e recupero che consentono di evidenziare le caratteristiche degli stimoli salienti per il repertorio concettuale infantile, il ricordo verrà facilitato permettendo anche ai bambini più piccoli, migliori prestazioni mnestiche.

Ackerman (1985) ritiene che le funzioni dei *cue* siano cruciali nella fase di rievocazione, in quanto la reintegrazione del contesto di acquisizione non sempre assicura il ricordo.

Secondo quest'autore la specificità contestuale, cioè la stretta compatibilità tra *cue* e traccia mnestica, benchè sia una condizione necessaria, non è sempre sufficiente a garantire il ricordo, in quanto quest'ultimo dipende anche dal tipo di codifica e dalle caratteristiche dei *cue* utilizzati.

I *cue* possono infatti assumere, come sottolinea Ackerman (1985), due funzioni: quella "costruttiva", che consente di delimitare un settore di memoria in cui condurre la ricerca dello stimolo da rievocare, e quella "discriminata" che facilita l'identificazione dello stimolo entro quel dato settore.

Ackerman (1985) nel considerare le differenze evolutive nell'uso dei *cue* di recupero, ipotizza che i soggetti più giovani presentino, rispetto a quelli più grandi, carenze sia nella costruttività sia nella discriminabilità dei *cue* utilizzati, carenze collegabili, secondo quest'autore, allo sviluppo concettuale.

Hunt e Einstein (1981), allo scopo di fornire un utile quadro di riferimento entro cui analizzare le funzioni costruttive e discriminative del *cue*, propongono una distinzione tra elaborazione specifica e relazionale.

L'*elaborazione specifica*, ritengono questi autori, comporta il campionamento di caratteristiche o attributi "unici" e distintivi degli stimoli che ne consentono la differenziazione da altri elementi possibilmente concorrenti.

La *codifica relazionale*, che si basa sull'analisi degli attributi associativi o categoriali che pongono l'evento target in relazione con altri eventi simili, richiede invece abilità concettuali più stabili e solidificate; di conseguenza questo tipo di codifica è più efficace con i soggetti di età superiore ai nove-dieci anni.

Ackerman e Bailey (1989) hanno rilevato infatti che, per i soggetti al di sotto dei nove-dieci anni i compiti che implicano l'*elaborazione specifica* risultano generalmente più efficaci dei compiti basati su un'*analisi relazionale*.

Gli effetti della codifica, comunque, evidenziano Moderato e Pino (1994), vanno considerati anche in rapporto alle caratteristiche degli stimoli: prestare, ad

esempio, attenzione alle differenze tra gli stimoli (analisi specifica) è efficace se gli item considerati sono correlati categorialmente (analisi relazionale) perchè, come evidenziano Hunt e Einstein (1981), l'elaborazione specifica giova a discriminare i singoli item dal contesto.

All'interno di questo quadro assume dunque una notevole importanza il "modo" con cui il soggetto organizza la propria esperienza e le attribuisce significato.

L'introduzione, negli anni '80, delle nozioni di "schema" e di "script" hanno permesso, tra l'altro, una più approfondita analisi del criterio associativo-funzionale dei livelli mnestici.

Come rilevano Smorti e Schmid-Kitsikis (1992), infatti, nel criterio associativo sono compresi due processi abbastanza diversi: attraverso il primo, il soggetto lega tra loro i vari oggetti considerati sulla base di una loro interconnessione funzionale, mentre per mezzo del secondo, il soggetto può riunire gli stessi oggetti secondo uno schema spazio-temporale.

L'originalità del modello fondato sugli *script* consiste nel ruolo attribuito agli "episodi" concretamente vissuti dal bambino nella realtà, e alla loro rappresentazione in schemi di eventi (*script* episodici e *script* categoriali).

Inoltre, secondo Smorti e Schmid-Kitsikis (1992) la funzione giocata in questo processo dal fattore spazio-temporale contribuisce a dare a questo criterio un carattere di costruzione narrativa, secondo la definizione proposta da Bruner (1994) per questo termine.

Il concetto di costruzione narrativa della realtà, evidenziato da Bruner (1992), conferma l'importanza di considerare, insieme a forme di costruzioni più generali e sincroniche, anche quei modi di dare significato alle realtà che traggono origine dalla storia personale del soggetto, e che si esprimono in rappresentazioni articolate in soggetto-azione-scopo.

Smorti e Schmid-Kitsikis (1992) ritengono che quando il bambino impiega il criterio narrativo, egli raggruppa gli oggetti secondo un tema personale che assume le caratteristiche di una trama, sia pure abbozzata, di un racconto.

Il significato che attribuisce agli oggetti è, in questo caso, dinamico, concreto e particolare.

Quando invece impiega il criterio funzionale o categoriale, secondo Smorti e Schmid-Kitsikis (1992), il soggetto raggruppa gli oggetti/eventi in base ad una situazione generale, dove non ci sono personaggi, nè un'azione, ma una relazione tra gli elementi, che è di tipo funzionale o di tipo categoriale.

La capacità di impiegare congiuntamente il criterio narrativo con i criteri funzionale e categoriale, comporta infine, a parere di questi autori, la possibilità per il bambino di dare al materiale da lui considerato, un'organizzazione secondo sistemi di classificazione ogni volta diversi per grado di generalità, convenzionalità e dinamicità.

Questo uso combinato dei diversi criteri, portando ad una maggior trasformazione ed elaborazione dei dati nella fase di ricostruzione mnestica, conferma la tesi di Smorti e Schimd-Kitsikis (1992) secondo cui il miglioramento delle capacità mnestiche è dovuto al grado di cambiamento che avviene nella ricostruzione e non è influenzato tanto dal "quanto" il bambino impiega un criterio rispetto ad un altro , quanto dalla particolare combinazione tra i criteri, cioè dal tipo di strategia che egli adotta.