

*A Adriana, Angiolino
e Davide*

RINGRAZIAMENTI

Vorrei ringraziare la professoressa Caramelli, che mi ha assistito nella stesura di questo lavoro e che ha saputo sopportare pazientemente i non sempre lineari ritmi della mia vita. Grazie anche alla mia correlatrice, dott.ssa A.M.Borghi, e a tutto il Dipartimento di Psicologia di Bologna per la partecipata collaborazione.

*“Memory is the food
of mental growth.”*

N.Cowan

INTRODUZIONE

Nel tentativo di procedere nel faticoso lavoro di stesura della mia tesi, continuo a cercare di estrapolare qualcosa di sensato dalla montagna di libri che mi separa dal monitor del computer. Si tratta di un lungo lavoro di sottolineature, rielaborazioni, tentativi di scrittura, nuove verifiche e correzioni. Mentre il lavoro procede, sento i miei genitori, al piano di sotto, che disputano eruditamente sul tipo di pasta da comprare nell'impegnativa spesa del sabato mattina. Poi si passa al vaglio delle proposte per i condimenti, poi è il turno dei secondi ...e via dicendo. Nonostante la distanza spaziale, immagino la scena come se la stessi vivendo in presa diretta: mio padre sfoglia nervosamente le pagine del ricettario cercando di indovinare i gusti degli ospiti del cenone di Capodanno, mentre mia madre fissa su di una lista i deliri non sempre organizzati dell'amato consorte.

Nel frattempo anche mio fratello, nella stanza accanto alla mia, è in grande attività: dallo stereo acceso proviene il confuso risultato dell'affannosa ricerca di brani giusti per il suo festino danzante. Anche questa scena mi è molto familiare: due montagne di CD dominano il letto del mio fratellino. Una è la

pila dei cd “ok”, quelli con i brani adatti alla festa, l’altra è quella dei cd “out”, quelli pieni di brani superati, poco coinvolgenti o semplicemente poco graditi dagli amanti del “Commerciale”.

Tutti noi, ciascuno a suo modo e secondo le proprie esigenze, stiamo cercando di dare una mano alla nostra memoria.

Consultare volumi o ripercorrere una melodia, cercare di ricordare cosa fosse piaciuto di più ai nostri ospiti dello scorso anno, prendere appunti o cercare di costruire delle categorizzazioni, sono tutti sforzi volti ad aiutarci a rendere più rapido ed efficiente il nostro recupero delle informazioni, nel momento in cui ne avremo bisogno.

Da sempre, quando si pensa alla memoria, viene in mente qualcosa che ha a che fare con dati che possono semplificare la nostra vita quotidiana: il ricordo di numeri di telefono, di date ed eventi particolari. Basti pensare agli oratori latini o agli aedi greci, che dovevano memorizzare lunghissime sezioni di testo, basandosi solo su aiuti metrico-stilistici o su mnemotecniche di vario genere. O ai dirigenti dei nostri giorni, che devono saper coordinare al meglio la loro memoria, quella delle loro segretarie e quella dei supporti informatici messi a disposizione dalla tecnologia, per non mancare agli appuntamenti, riconoscere volti e ricordare le date degli avvenimenti pubblici e privati del loro mondo.

Ma oltre alla memoria in senso quantitativo, si pensa anche alla capacità di sfruttare le conoscenze che abbiamo per risolvere i problemi che ci capita di incontrare quotidianamente. “Tutta la vita è risolvere problemi”: alcuni di ordinaria importanza, altri basilari per la sopravvivenza. Per alcuni basta far ricorso alle nozioni che abbiamo immagazzinato nel nostro percorso

formativo, altri richiedono un'abilità straordinaria nel rapportare correttamente tra loro tutte le nostre articolatissime conoscenze del mondo.

Nel corso della nostra breve riflessione introduttiva sulla memoria, si arriva così all'interesse specifico di questo lavoro: la memoria autobiografica.

Cerchiamo, a questo punto, di riassumere il piano complessivo di questo scritto. Nel primo capitolo abbiamo cercato di dare rapidamente nozione delle ricerche psicologiche relative allo sviluppo della memoria, intesa non soltanto in senso autobiografico. Ci sembrava fondamentale, prima di addentrarci in un problema estremamente delicato quale la trattazione dell'autobiografia e della formazione del Sé, definire un contesto generale delle ricerche sulla memoria. Dato che il nostro interesse era principalmente rivolto al sorgere e allo svilupparsi di memorie riguardanti il vissuto, ci è sembrato giusto soffermarci principalmente sull'età evolutiva, sul momento cioè in cui si vengono a costituire le strutture che renderanno possibile la conservazione di un vissuto autobiografico.

Il secondo capitolo, cuore della trattazione, sviluppa in modo più dettagliato il problema del sorgere degli *script*, le strutture attorno a cui, secondo l'ipotesi della Nelson da noi seguita, comincia a formarsi l'idea di un vissuto autobiografico. Questa insorgenza non è soltanto fondamentale per quanto riguarda le implicazioni con la percezione dell'identità, ma anche perché permette di formulare ipotesi predittive ed esplicative, strutture indispensabili alla vita cognitiva dell'individuo. In questo contesto cominceremo a verificare l'importanza delle emozioni e della loro influenza sulla nostra capacità di ricordare.

Il terzo capitolo, poi, propone una rassegna degli studi sul fondamentale problema che pone la narrazione di un evento in un contesto particolare: quello della testimonianza. Si intende, per “testimonianza”, non soltanto la testimonianza giudiziaria propriamente detta, ma anche l’esperienza assai più comune del recupero di un’esperienza autobiografica finalizzato alla risposta ad un quesito esplicito che implica la sua rievocazione. Anche in questo caso si è preferito dedicare una parte consistente del lavoro alla testimonianza infantile che tende a porre più problemi rispetto alla più diffusa esperienza adulta. Anche nel caso della testimonianza, i fattori emotivi di vario genere, identificati come fattori motivazionali, giocano un ruolo che merita un’analisi approfondita.

Il lavoro di documentazione degli esperimenti non è sempre stato facile, e ad alcuni potrà anche sembrare difficilmente inseribile in un percorso di formazione in ambito filosofico. Spesso, tuttavia, si tende a dimenticare che la nostra autoconsapevolezza -la capacità di coglierci come esistenti e come aventi certi caratteri, alcuni modificabili nel tempo, altri che troviamo uguali in noi giorno dopo giorno- ha molto a che vedere con la nostra memoria.

La ricerca filosofica dell’identità del sé, a partire dall’anamnesi¹ dei greci -col “Conosci te stesso” dell’oracolo di Delfi- fino all’analisi kantiana, ha spesso seguito un suo proprio binario di ricerca che non sempre ha tenuto conto dei progressi nello studio delle sensazioni che hanno portato alle attuali

¹ Uno degli aspetti più affascinanti della memoria è il suo essere sia *mneme* (cioè registrazione e conservazione del ricordo), che *anamnesis* (cioè il riaffiorare, spontaneo o guidato, di qualcosa che potrebbe essere stato dimenticato). *cfr.* Oliverio, citato in Calamari (1995).

conoscenze neurologiche sulla natura elettrochimica degli impulsi nervosi.

Eppure, insieme alle conoscenze sempre più dettagliate sulle alterazioni elettrochimiche dell'attività bioelettrica dei neuroni, che determinano quella che genericamente viene detta MBT, cioè la memoria a breve termine, crescevano anche le conoscenze sulla rete neuronale e sul suo complesso sviluppo, consistente nelle modifiche strutturali che stanno alla base della MLT, cioè della memoria a lungo termine.

Riguardo a questi problemi, un errore frequente ha accomunato i filosofi e la gente comune: l'idea di fondo che l'approccio scientifico a problemi tradizionalmente propri della filosofia morale o della religione portasse a risultati ingenuamente riduttivi e rigidamente deterministici².

In realtà sono convinto che un maggiore dialogo tra filosofia e scienza, basato sul rispetto delle rispettive priorità e su un linguaggio epistemologicamente verificato, vada a indiscutibile vantaggio di entrambe le discipline.

Con questo lavoro mi piacerebbe contribuire all'opera di indebolimento delle posizioni secondo le quali problemi come l'autocoscienza sarebbero posti su di un livello "troppo elevato" per le capacità di analisi della scienza.

Mi dispiace di non potermi addentrare, data la limitatezza delle mie conoscenze del campo, nel discorso più propriamente neurologico, ma spero di poter ugualmente fornire interessanti

² Nell'aiutarmi a definire l'ambito disciplinare della mia ricerca mi è stato molto utile l'opera di uno psicologo, U. Neisser, intitolata *La percezione del sé* (pubblicata per la prima volta nel 1993): l'autore si dice contrario alla nozione di "sé interiore" inteso come "Io reale" (nozione simile per troppi versi a quella di "homunculus"). "E' la persona intera, secondo l'autore, che percepisce, agisce ed è responsabile." (Neisser, 1993, ed. it. cit.)

spunti di riflessione sul modo in cui l'evoluzione della struttura del nostro cervello sia un imprescindibile punto di partenza per parlare di quello che siamo e che sappiamo di noi stessi.

Vorrei, tuttavia, sottolineare come la nostra conoscenza profonda di noi stessi e quella del mondo che ci circonda, siano questioni intrinsecamente legate ad una migliore comprensione dei meccanismi di sviluppo e funzionamento che caratterizzano la nostra memoria.

Non è corretto pensare che una riflessione filosofica sull'uomo possa prescindere completamente da quanto sappiamo di lui dal punto di vista biologico, psicologico, antropologico e sociologico.

Sasso Marconi, 30/12/2001

CAPITOLO 1.

LA MEMORIA IN ETÀ EVOLUTIVA

Passando in rassegna la letteratura relativa allo sviluppo della memoria in età evolutiva, notiamo ben presto che non esiste un quadro univocamente definito delle leggi che regolano questo sviluppo. Forti sono anche le perplessità in merito a quale sia esattamente la direzione di questo sviluppo.

Nel suo articolo del 1978 intitolato *Memory: what are the important question?*³, lo psicologo Ulrich Neisser aveva scritto: “Se x è un tratto interessante o caratteristico del comportamento umano, difficilmente gli psicologi lo hanno studiato.” Il rimprovero, forse anche un po’ troppo sarcastico, ci è estremamente utile se viene assunto come principio di assistenza alla ricerca. In un lavoro come questo, scritto da un umanista che cerca di fare attenzione ai suggerimenti della psicologia che possono ampliare gli orizzonti del campo della sua riflessione, credo sia fondamentale cercare di cogliere dalle numerose voci della ricerca quelle proposte, se non quei risultati sperimentali, che possono rientrare nella categoria “tratto interessante”.

Lo sviluppo della memoria è sicuramente un tratto molto interessante.

³ Citato anche da Baddeley (1992).

Cercheremo di capire un po' meglio i criteri secondo i quali questo sviluppo procede a partire dai primi mesi di vita.

Mi sembra interessante la nota conclusiva, forse un po' pessimista, ma certo terribilmente realistica, di Marion Perlmutter all'antologia di articoli sulla memoria pubblicata con Weinert⁴: dopo un centinaio di anni di studi sulla memoria siamo riusciti ad avere numerose evidenze sperimentali, "ma la maggior parte di esse sono così ovvie, che ogni bambino di 10 anni le conosce a sua volta".

Proveremo a stendere un breve riassunto di quali siano le tappe fondamentali dell'affascinante sviluppo della memoria.

Una prima considerazione, del tutto spontanea, può nascere da curiosità riguardanti cosa sia esattamente interessato da questo processo di sviluppo.

Il cervello del bambino segue un processo ben preciso di perfezionamento della struttura organica legata alla mielinizzazione dei neuroni e alle modificazioni permanenti che avvengono a livello delle sinapsi.

Oltre a questo sviluppo organico, che sta alla base di ogni altro processo di crescita, un bambino acquisisce, giorno dopo giorno, conoscenze sul mondo che lo circonda (memoria epistemica), su alcune fondamentali strategie di relazione con gli oggetti che popolano il suo mondo (memoria operativa) e sui limiti della sua stessa memoria (metamemoria).

Negli studi legati a questo ambito sono quindi rientrati: studi sull'uso delle strategie, studi sull'apprendimento incidentale ed intenzionale, analisi dell'uso della memoria a breve termine (MBT), ecc. I limiti di molti studi sulla memoria dei bambini

⁴ Cfr. cap. 16 di Weinert & Perlmutter (ed.) (1988).

sono legati alle condizioni sperimentali -il laboratorio e le sue possibilità di controllo è stato spesso preferito a condizioni ecologiche più vicine alla vita reale- e alla scarsa attenzione per le differenze interindividuali⁵.

Mi sembra utile la considerazione, suggeritami da molte delle letture preparatorie per questa ricerca, che la memoria sia, per sua stessa definizione memoria “di qualcosa”. Forse non è del tutto inutile ipotizzare, quando parliamo di memoria, che siano proprio le prime esperienze autobiografiche a fornire un primo nucleo indispensabile per qualunque altro sviluppo.

Seguendo la suddivisione proposta da Roncato e da Zucco nel recente *I labirinti della memoria* (1993) possiamo, comunque, identificare alcuni fondamentali filoni di questa ricerca:

- a) le ricerche sulla crescita delle capacità funzionali della memoria,
- b) l’acquisizione e il perfezionamento delle strategie mnestiche,
- c) l’aumento delle conoscenze di base,
- d) la formazione della metamemoria.

Nel corso del presente lavoro ci serviremo principalmente della letteratura relativa alla ricerca d’ambito ecologico che si sviluppa in merito alle strategie mnestiche e al rapporto delle nuove conoscenze con le conoscenze di base, tralasciando quasi del tutto gli studi sull’aumento dello *span* di memoria e sulla formazione della metamemoria.

⁵ Cfr. Weinert & Perlmutter (1988). Attorno agli anni Cinquanta lo psicologo russo Istomina aveva già rilevato la differenza tra le condizioni di laboratorio (ad es. imparare una lista di 5 parole) e la situazione di gioco spontaneo (ad es. giocare a comprare 5 articoli per l’asilo). Al maggior interesse legato alla condizione ludica corrispondono migliori prestazioni di memoria.

Cominciamo, comunque, con una breve rassegna di questi filoni di ricerca.

(a) *Capacità della memoria*

Non vi sono grossi dubbi sul fatto che la capacità di ricordare, intesa quantitativamente come la misura degli elementi che il soggetto è in grado di ricordare ed indicata con il termine *span* di memoria, migliori con l'aumentare dell'età del soggetto, almeno nella fase del suo sviluppo.

Le ricerche di questo tipo hanno accompagnato la nascita stessa della psicologia sperimentale propriamente detta. Basti pensare ai risultati degli esperimenti di Ebbinghaus (1850-1909) sulla memorizzazione di sillabe senza senso, generate dall'accostamento casuale di consonanti e vocali.

Ebbinghaus, come sottolinea H.Simon (1981), ebbe il grande merito di notare che il numero di ripetizioni e il tempo che i soggetti impiegavano per imparare le sequenze di sillabe presentate dallo psicologo, facevano rilevare interessanti analogie che uscivano dal contesto delle differenze puramente "personali". Questo fatto ebbe notevoli conseguenze sulla nascita di una psicologia capace di portarsi ad un livello di scienza: non più (o meglio non solo) studi di carattere introspettivo spesso svolti dallo sperimentatore su se stesso, ma ricerca di costanti interindividuali sottese allo sviluppo psicologico dei membri di tutto il genere umano.

Ci si rese ben presto conto, però, che il problema dello *span* di memoria riguardava più la memoria detta a breve termine (cioè la

memoria di lavoro che viene attivata per lo svolgimento di un determinato compito) che il grande magazzino della memoria a lungo termine, nel quale trova il suo spazio fondamentale anche la nostra memoria autobiografica.

Le interazioni tra memoria di lavoro e memoria a lungo termine sono però estremamente frequenti e non sempre è facile tracciare una netta separazione tra due processi così profondamente intrecciati l'uno con l'altro. Le informazioni che vanno a costituire la nostra memoria autobiografica sono comunque destinate a passare al vaglio della memoria di lavoro, e anche per poter essere riprese in esame devono essere trascinate in uno spazio di consultazione. Riteniamo pertanto molto importante concederci una breve rassegna di come la capacità della memoria vada aumentando con l'aumentare dell'età.

Come avremo modo di specificare nel prossimo capitolo, in età evolutiva le singole esperienze rimangono per così dire temporaneamente “congelate” nell'attesa che venga esplicitata la loro più opportuna collocazione: ricordi episodici isolati o primo embrione di una rappresentazione schematica di esperienze ricorrenti. Trascorso questo periodo di incertezza, se non hanno trovato una loro collocazione, rimane soltanto la possibilità di lasciarle decadere⁶.

Da autorevoli ricerche⁷ è evidente che le curve di apprendimento della memorizzazione di *item* di varia natura variano lievemente a seconda della natura dell'*item* stesso (numero, lettera o parola). In generale le curve tendono ad

⁶ Per maggiori dettagli si veda la parte del paragrafo (b) del prossimo capitolo dedicata all'oblio.

⁷ Cfr. Schneider & Pressley (1989), soprattutto cap. 2 *Capacity*.

indicare un netto miglioramento, in termini di *item* ricordati, tra i due e i sei anni che va lentamente assestandosi verso i dodici anni attorno ai risultati medi riscontrati esaminando soggetti adulti.

Alla base di questi miglioramenti, più che vere e proprie modificazioni biologiche, sembrano esserci alcune significative variazioni nell'organizzazione dei ricordi, segnalate anche da un tendenziale aumento a fare spontaneamente uso della memoria.

Già Miller (1956), nel suo famoso articolo sul “magico numero sette (più o meno due)”, aveva ipotizzato che le prestazioni dei soggetti tendessero a dare risultati migliori non grazie ad un aumento reale delle capacità mnestiche, ma ad una migliore tecnica di immagazzinamento degli *item*. A Miller risale il concetto di *chunk*: i soggetti imparerebbero, con l'esercizio e conseguentemente anche con l'accumulo di esperienze, a raggruppare in modo sempre più efficiente i dati a loro sottoposti.

In questo senso potremmo dire che i *chunk* che costituiscono la memoria di lavoro di un individuo non sono soggetti a variazioni e tendono a stabilizzarsi attorno ai sette elementi. A determinare il miglioramento sarebbe pertanto una sorta di processo di ottimizzazione dello spazio mnestico basato su processi di raggruppamento economicamente più convenienti.

Mentre il problema dei miglioramenti di capacità sembrano quindi costituire un problema posto nel modo sbagliato, più interessanti sono gli studi su come, con la maturazione cognitiva dei soggetti, l'esecuzione dei compiti di memorizzazione risulta via via più rapida.

E' certo che la velocità di ogni processo di elaborazione ed analisi dei dati sensoriali aumenta proporzionalmente all'età,

cosicché il tempo necessario per il riconoscimento di uno stimolo, ad esempio, va progressivamente riducendosi⁸.

Un altro dato che riguarda le differenze legate alla capacità della memoria, ci è fornito da un altro articolo, scritto dalla Chi (1978), in cui viene fatto notare che i bambini possono ricordare un numero di *item* anche superiore rispetto agli adulti, a patto che gli *item* usati siano per loro più familiari⁹.

(b) Miglioramento delle strategie

Abbiamo detto che col trascorrere del tempo le prestazioni mestiche del bambino aumentano gradualmente in relazione ad una migliore strutturazione *in primis* dell'apparato biologico demandato alla preservazione dei ricordi, poi dei meccanismi che regolano l'archiviazione e il recupero delle informazioni immagazzinate (come il *chunking* di cui parla Miller).

Ci troviamo però ancora ai limiti di uno stadio caratterizzato da una profonda inconsapevolezza: si tratta di modifiche fisiologiche e geneticamente programmate nel processo di maturazione del neonato e del soggetto in età prescolare. Il bambino, nei primi anni della sua vita, esplora il mondo e il suo cervello assorbe come una spugna tutti i confusi stimoli che da esso provengono. Un primo aumento dell'efficienza del ricordo è già dato dall'evoluzione dell'"*hardware*" cerebrale, che comincia a selezionare per ragioni di economia i collegamenti sinaptici più e meno utili.

⁸ Cfr. Schneider & Pressley (1989).

⁹ Cfr. M.T.H. Chi (1978).

Ma quand'è che l'uso della memoria comincia a dare i primi segni di attività consapevole? La ricerca sperimentale ha contribuito a scalzare il pregiudizio che tale attività controllata (e *goal-directed*) avesse inizio solo al compimento del sesto anno d'età. In realtà ricerche come quella di Schneider e Pressley (1989) hanno dimostrato che già a 3-4 anni è possibile riscontrare i primi segni di un utilizzo strategico del materiale immagazzinato (soprattutto del ricordo di esperienze analoghe)¹⁰.

All'osservazione spontanea condotta intervistando le madri sul comportamento dei loro bambini (*metodo naturalistico*¹¹), si sono accompagnati anche sperimentazioni più rigorose che hanno dato risultati molto interessanti. Si era scoperto, ad esempio, che già dopo pochi mesi di vita i bambini riconoscono oggetti che fanno parte dell'ambiente a loro familiare e che ricordano la loro collocazione abituale.

Uno dei compiti sperimentali utilizzati per monitorare l'attività strategica è stato il cosiddetto "nascondi e cerca" ideato da Piaget nel 1937 e ripreso da Flavell all'inizio degli anni Settanta¹²: un oggetto viene nascosto in un luogo A, poi, dopo che è stato ritrovato, viene nascosto nel posto B. Già a 1 anno e mezzo la maggior parte dei bambini riesce a svolgere il compito, ignorando correttamente A per cercare direttamente in B.

Dagli studi sul "nascondi e cerca" e da altre ricerche sul miglioramento dei ricordi con l'aumentare delle capacità di

¹⁰ Per una trattazione dettagliata delle prime manifestazioni di ricordo strategico nei bambini sotto i 5 anni, *cfr.* articolo di Wellman in Weinert & Perlmutter (ed.) (1988).

¹¹ Ashmed e Perlmutter, ad esempio, all'inizio degli anni Ottanta, si sono occupati di bambini tra i 7 e gli 11 mesi: informazioni sui loro gesti venivano raccolte intervistando le madri.

¹² Cit. in Roncato & Zucco (1993).

codificazione linguistica, Flavell capì che la memoria conosce un fondamentale processo di transizione da un uso spontaneo ad un uso più propriamente strategico che ne aumenta nettamente l'efficienza.

Quando si parla di uso strategico della memoria è forse opportuno fare un po' di attenzione a cosa si intenda esattamente col termine "strategico". Lo stesso concetto di strategia è stato a lungo un argomento controverso, giacché una strategia può perseguire un gran numero di scopi, anche molto differenziati gli uni dagli altri.

Inoltre può spesso capitare che l'applicazione automatica di processi di elaborazione delle informazioni produca risultati estremamente vicini a quelli prodotti da un uso consapevole di strategie. Poi, per aumentare la confusione, ci sono processi che vengono spesso considerati strategici che sono in realtà frutto di meccanismi completamente automatici.

E' pertanto utile, se non assolutamente indispensabile, restringere il campo di definizione delle strategie alla sola intenzionalità¹³.

Le strategie sono delle sequenze interdipendenti ("fuzzy set", però, secondo la definizione di Schneider e Pressley, 1989) di processi finalizzati allo svolgimento di un compito o alla soluzione di un problema. Esse sono necessariamente, per loro stessa natura, "consapevoli" e "controllabili".

Un discorso a parte merita, sempre a proposito dell'acquisizione di strategie consapevoli, l'opera di ricerca sulla memoria condotta da Piaget e pubblicata nel volume scritto in collaborazione con Inhelder (Piaget e Inhelder, 1968).

¹³ Cfr. Schneider & Pressley (1989), pag.38.

Partendo dalla necessaria considerazione che

“nella memoria a lungo termine, si pensa che il ricordo si deteriori o tutt'al più si conservi, ma gli schemi operatori non possono che mantenersi uguali o progredire nel corso dello sviluppo”. (Piaget e Inhelder, 1968, ed. it. cit. pag.2)

Piaget distingue la capacità di riconoscere e ricordare (memoria in *sensu stretto*) e la capacità operativa di conservare il codice e gli schemi utilizzati (memoria in *sensu lato*).

La memoria nel suo senso più proprio è quella che immagazzina i risultati delle attività cognitive, mentre a quella in senso lato è riservato il fondamentale compito di conservare le strutture stesse dell'intelligenza.

Piaget nega che la memoria abbia solo funzione di registrazione ed immagazzinamento del passato: essa ha una fondamentale funzione di conoscenza, inscindibile da ciò che normalmente viene indicato col termine “intelligenza”. Questo presuppone un funzionamento attivo della memoria, che agisce anche come filtro selettivo, e non risulta compatibile con una passiva funzione di registrazione.

E' per questo che l'unione dei termini “memoria” e “intelligenza”, che compaiono assieme fin dal titolo dell'opera, fornisce il filo conduttore sotteso a tutta l'articolata e non sempre avvincente trattazione.

Come l'intelligenza conosce uno sviluppo progressivo a stadi, anche la memoria asseconda le fasi di questo sviluppo.

Il fatto, già notato in precedenza, che sedute sperimentali successive alla prima avessero prodotto ricordi più accurati - pertanto più veritieri- rispetto ad essa, aveva fatto nascere dei

dubbi sul fatto che la memoria costituisse un apparato di semplice registrazione. In tal caso era molto difficile spiegare quale avrebbe dovuto essere il meccanismo secondo il quale la qualità del ricordo poteva prima aumentare, poi seguire un processo degenerativo.

Se non era sembrata assurda l'ipotesi che la memoria di un evento migliorasse con l'aumento dell'età per l'aumentare dell'investimento di interesse ad esso relativo, Piaget riteneva necessario abbandonare la dualità netta tra una memoria-magazzino e un'intelligenza capace di comprendere, inventare ma non di conservare.

Le progressive ristrutturazioni della memoria sono intimamente correlate con lo sviluppo a stadi dell'intelligenza: così la memoria di riconoscimento precede quella di ricostituzione, che a sua volta precede quella di rievocazione¹⁴, che è subordinata alla formazione della rappresentazione concettuale.

Gli schemi (diversi dalle "rappresentazioni schematiche"¹⁵, che sono soltanto semplificazioni e che non variano più di tanto al variare dell'età) sono "strumenti di generalizzazione", che non possono prescindere dal livello intellettuale di chi ne fa uso.

I progressi riscontrati nella qualità del ricordo dei soggetti sono pertanto profondamente legati al livello operatorio che il

¹⁴ In breve: la *memoria di riconoscimento* è quella che ci consente di identificare un dato come qualcosa di ritrovato, ricomparso, la *memoria di ricostituzione* consente la "riproduzione intenzionale di un'azione particolare e dei suoi risultati", mentre la *memoria di rievocazione* è quella che riguarda la ricostruzione interiore di un'azione o di un oggetto, mediante immagini-ricordo.

¹⁵ Accogliamo la distinzione della traduttrice italiana, G.Gorla, tra schéma (reso con "rappresentazione schematica") e schéme (lo "schema" vero e proprio) - *cfr.* nota a pag.28 dell'ed. it. cit.

soggetto ha raggiunto: in questo modo, ad esempio, una serie verrà ricordata meglio nel momento in cui, appreso il principio della seriazione, non apparirà più semplicemente come un insieme di elementi distinti.

Tra la prima rievocazione e i successivi richiami è il codice a cambiare: i richiami successivi hanno consentito al ricordo di strutturarsi attorno ad un principio che non era ancora in possesso del soggetto nel momento della presentazione degli stimoli.

Ecco un'interessante notazione riassuntiva dell'autore:

“(...) lo schema non interviene solamente nell'apprendimento del modello presentato, al momento della fissazione stessa del ricordo, ma (...) esso continua ad agire, in quanto fattore di organizzazione, durante la ritenzione di questo ricordo”. (Piaget e Inhelder, 1968 ed. it. cit. pag.537)

Le ricerche di Piaget, per quanto assolutamente superate dal punto di vista delle tecniche sperimentali e discutibili per l'ossessivo ricondurre ogni risultato ad uno sviluppo a stadi già codificato, mi sembrano estremamente interessanti per la direzione del loro sviluppo.

Del resto tutta l'opera di Piaget va ricondotta alla visione fondamentale che mentre lo sviluppo fisico e quello degli organi sensoriali avviene seguendo un percorso continuo, lo sviluppo intellettuale segue fasi ben distinte tra loro, caratterizzate ciascuna da una conquista ben determinata¹⁶.

¹⁶ Si passa così dalla fase delle *operazioni sensomotorie* (0-2 anni), che parte dai riflessi presenti alla nascita e culmina nella capacità di “fare finta”, alla fase delle *operazioni concrete* (2-10/11 anni), a quella delle *operazioni formali* (11 anni - età adulta), in cui si arriva al ragionamento scientifico e alla capacità di ragionamenti analitico-deduttivi.

Grazie allo sviluppo intellettuale, il bambino riesce a conciliare un'opera di assimilazione degli stimoli ambientali ad un continuo lavoro di adattamento, volto a dare risposte efficienti a stimoli più o meno familiari¹⁷.

Non sarebbe stato corretto non citare il lavoro di Piaget in una rassegna di lavori sulla memoria autobiografica: il senso che egli dà al lavoro di ricostruzione operato dal soggetto è estremamente più completo di quello ipotizzato da Bartlett, che si era limitato ad un ambito più specificamente narrativo. Sebbene il metodo di ricerca dello psicologo ginevrino sia tutt'altro che ecologicamente fondato!

Attualmente la ricerca sull'apprendimento e sull'uso di strategie di memorizzazione sta proseguendo in direzione di approfondimenti cross-culturali: ci si è infatti accorti che fino ad ora la ricerca aveva teso ad assolutizzare strategie tipiche della cultura occidentale come proprie del pensiero umano. Si è infatti cercato di sottolineare il fatto che molte strategie sono fortemente legate alle forme non strategiche di sapere che costituiscono gli elementi di base di una determinata cultura.

(c) Rapporto con le conoscenze di base

Siamo giunti ad un fattore estremamente importante per lo sviluppo della memoria.

Fino ad ora abbiamo parlato di questo sviluppo come di qualcosa che avviene quasi unicamente all'interno del soggetto: tanto l'aumento di capacità di elaborazione quanto la

¹⁷ Cfr. Mussen (1963).

sistemazione schematica dei materiali sono principalmente mutamenti del soggetto, dei quali l'interazione con l'ambiente ha soltanto il potere di determinare i tempi.

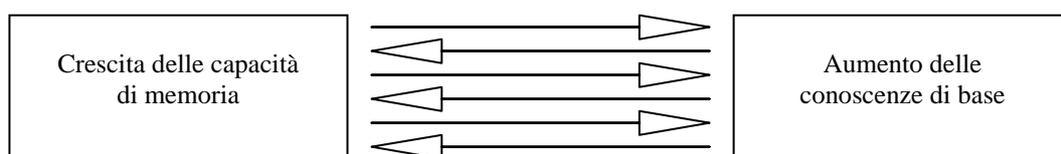
Ma il nostro soggetto in età evolutiva non vive isolato in un ambiente pressoché privo di stimoli: la sua vita quotidiana, soprattutto nei primi anni di vita, lo mette continuamente in contatto con materiali estremamente vari su cui è vitale per lui formarsi delle conoscenze utili all'interazione.

Del resto, come già era stato sottolineato da Piaget, una delle funzioni più importanti della memoria è proprio quella di fornire i criteri in base ai quali il soggetto sceglie quali risposte dare all'ambiente circostante.

Col passare del tempo le nozioni apprese dal bambino si fanno sempre più articolate e ricche di particolari, e la loro conservazione funzionale ad utili recuperi pone problemi sempre nuovi.

Ci troviamo davanti all'esigenza di una "comprensione" del mondo, intesa come la capacità di "inquadrare frammenti in una struttura"¹⁸.

E' chiaro, a questo punto dell'esposizione, il motivo per cui il processo di aumento di efficienza della memoria non può assolutamente essere pensato come indipendente dal continuo aumento delle conoscenze di base.



¹⁸ Cfr. Chi & Rees (1983).

Le conoscenze di base forniscono alla memoria il contesto entro cui sviluppare un uso mirato delle strategie¹⁹. Esse costituiscono un insieme molto articolato di conoscenze procedurali su come fare le cose e di conoscenze dichiarative sui fatti del mondo.

Nello sviluppo del bambino, non sono solo le strutture disponibili alla memorizzazione che cambiano: cresce anche la sua capacità di accedere alle conoscenze rilevanti.

Un fenomeno molto importante a proposito dell'immagazzinamento di informazioni sul mondo circostante è quello legato al miglioramento delle capacità di categorizzare i ricordi. Un accumulo disorganizzato di esperienze sarebbe totalmente inutile al fine di recuperare il ricordo utile a risolvere un certo compito -come quello, perfettamente quotidiano, di reagire opportunamente al presentarsi di certe condizioni.

Spesso notiamo nei bambini una tendenza a non svolgere determinati compiti sperimentali seguendo raggruppamenti ordinati sulla base della categoria²⁰. Gli esperimenti sembrano verificare senza riserve l'ipotesi che la conoscenza sia quasi completamente inaccessibile fino a quando non sia possibile una sua corretta rappresentazione ordinata.

Con la possibilità di ricodificare le sue esperienze, il bambino aumenta anche l'efficienza dei suoi processi di memorizzazione e di recupero.

Data la difficoltà di verificare affermazioni riguardanti il reale vissuto del soggetto, si è spesso fatto ricorso, per studiare le

¹⁹ Cfr. Chi (1983).

²⁰ Cfr. Chi in Weinert & Perlmutter (ed.) (1988): i bambini piccoli preferiscono accoppiare, ad esempio, "forbici" con "carta", piuttosto che con "coltello", prediligendo così una vicinanza strumentale ad una prossimità di genere.

strutture a cui viene affidata la sua conoscenza del mondo, ad esperienze sperimentali riguardanti l'analisi dei testi.

Per fare questo si è dimostrata estremamente utile la nozione di *script*, sviluppata alla fine degli anni Settanta da Schank e Abelson²¹. Lo *script* è una sequenza strutturata di eventi che riguardano un preciso contesto che il soggetto conosce bene. Fornisce così una rappresentazione chiara, ed estremamente valida in termini di economia di risorse cognitive, di tante esperienze analoghe che trovano posto nella memoria del soggetto.

Le esperienze che rientrano in uno stesso *script* presentano un gran numero di tratti comuni che possono essere ricordati una volta sola, e un numero limitato di varianti possibili. La visita dal dottore, la cena al ristorante, la spesa al supermercato, la gita al parco giochi sono tutti esempi di situazioni che si svolgono in generale secondo le stesse modalità e che non richiedono una memorizzazione dettagliata per ogni occorrenza specifica.

Nei numerosi esperimenti sulla comprensione e sul ricordo dei testi²², si è spesso notato che la capacità di inserire un dato racconto all'interno di una cornice nota al bambino migliora molto le sue prestazioni al momento del recupero. Se, ad esempio, il nostro esperimento riguarderà la storia di una bambina a cui capita qualcosa durante una lezione, la situazione generale sarà tanto più chiara quanto più lo *script* "andare a scuola" è stato compreso dai soggetti. Questo risparmierà la

²¹ Schank, R.C. & Abelson, R.P. [1977] *Scripts, plans, goal and understanding* Hillsdale (NJ) Erlbaum.

²² Si tratta di tante ricerche, soprattutto svolte nella prima metà degli anni Ottanta, riguardanti la formazione di *script* anche a partire dall'analisi delle storie. E' d'obbligo ricordare gli esperimenti di Katherine Nelson in collaborazione con Gruendel (1979), Fivush (1982), Hudson (1983), Slackman (1984).

necessità di farcire la narrazione con inutili spiegazioni su cosa stia succedendo, su quale sia il rapporto tra i protagonisti della vicenda, ecc. Sarà invece importante attirare l'attenzione dei bambini sulle deviazioni dalla routine, sulle anomalie.

Un'ulteriore osservazione può suggerirci un'ipotesi interessante, che cercheremo di riprenderemo nel terzo capitolo: se è vero che le conoscenze scriptiche facilitano la comprensione e la memorizzazione del testo, è anche possibile vedere come elementi taciuti nella narrazione vengono perfettamente riconosciuti come già sentiti, anche se non erano stati in alcun modo citati.

Anche se non ce ne occuperemo in questa sede, non possiamo non citare una funzione estremamente importante degli *script*: quella di costituire, per tutti i membri di una data cultura, una rappresentazione condivisa. Uno *script* è generato a partire da un processo di negoziazione tra gli appartenenti ad una certa cultura e finisce così per accomunarli profondamente.

Gli *script*, dato molto più importante per la nostra ricerca, permettono anche di fare anticipazioni sul futuro: i singoli *script*, secondo Schank e Abelson, sono inseriti in piani. Sono strutturati, cioè, come conoscenze utili per raggiungere questo o quest'altro scopo²³. Gerarchicamente i piani sono posti ad un livello più elevato rispetto agli *script*, che risultano attuazioni di una parte ben precisa di un piano.

Proporzionalmente all'età assistiamo, come possiamo verificare nelle ricerche nate dalle collaborazioni della Nelson con Fivush e con Slackman²⁴, ad un progressivo aumento degli

²³ Cfr. Levorato (1988).

²⁴ Citate in Levorato (1988).

script a disposizione del soggetto. Con l'aumentare dell'età possiamo anche verificare una maggior capacità di generalizzazione e di astrazione da parte del bambino. Inoltre gli *script*, che inizialmente riguardano quasi unicamente esperienze concrete e poco articolate, si arricchiscono di strutture condizionali: se ho questa cosa, allora posso fare questo. Questa perdita di rigidità costituisce il reale vantaggio.

Siamo così giunti ad un nucleo problematico centrale per la nostra ricerca, che verrà ulteriormente approfondito nel corso dei successivi capitoli: cercheremo di analizzare in dettaglio come avvenga che alcuni eventi entrino a far parte del nostro vissuto personale e si rendano disponibili per garantire la nostra percezione di individualità, per facilitare l'esecuzione di alcuni compiti e la soluzione di alcuni problemi, e per porre le basi di qualunque possibile relazione di scambio sociale e culturale.

(d) *La metamemoria*

Non dedicheremo tanto spazio alla metamemoria, che pone troppi problemi specifici che non rientrano nel piano di questo lavoro.

Tuttavia, avendo citato l'esistenza di questo fattore, e avendolo posto tra quelli che migliorano la qualità del ricordo in relazione all'età raggiunta dal soggetto, vedremo di descrivere brevemente quale sia la sua funzione.

Si parla di "metamemoria" per indicare l'insieme di conoscenze che il soggetto possiede sull'uso e sui limiti della sua stessa memoria. Non stiamo parlando di conoscenze

tecnicamente acquisite, ma di quell'insieme di nozioni che ognuno di noi possiede sulle capacità della sua memoria: quanta facilità, ad esempio, abbia nel ricordare nomi, numeri di telefono, e quali strategie di ricordo siano più efficaci per raggiungere un determinato scopo. Anche la percezione di avere o non avere buona memoria rientra a pieno diritto in questo ambito.

Nonostante fosse già stata intuita molti anni prima l'esistenza di processi introspettivi capaci di monitorare le proprie capacità - basti pensare alla scuola di Würzburg e alle teorizzazioni di Ach agli inizi del Novecento- il termine "metamemoria" è stato introdotto da Flavell all'inizio degli anni Settanta.

Flavell analizzò la metamemoria sulla base di una ripartizione di fondo: distinse una "sensitivity category", che riguardava la consapevolezza su quando fosse necessario l'intervento della memoria, e una "variables category", suddivisa a sua volta in tre sottocategorie: le caratteristiche della persona, le caratteristiche del compito e la conoscenza delle strategie di memoria applicabili al compito proposto.

In età prescolare c'è una scarsissima percezione delle reali capacità di memoria: una chiara consapevolezza comincerà ad essere riscontrabile solo a partire dai 10/11 anni. Tuttavia già a 6/7 anni i bambini cominciano a capire che certi compiti di ricordo sono più complessi di altri.

Un momento fondamentale per lo sviluppo della metamemoria è l'apprendimento dei verbi che indicano il funzionamento delle principali facoltà mentali, come pensare, dimenticare, conoscere, ecc.

Nonostante questi verbi siano utilizzati correttamente già a partire dai 4/5 anni per indicare attività del pensiero, la

consapevolezza dei limiti posti al loro uso è di qualche anno più tarda: basti pensare ai bambini degli esperimenti di Wellman, all'inizio degli anni Ottanta, che, interrogati su dove fosse un oggetto che loro avevano visto nascondere dentro una scatola posta tra altre due uguali, sbagliavano nella risposta ma affermavano insistentemente che loro “sapevano” o “si ricordavano” che l’oggetto era proprio nella scatola da loro indicata²⁵.

A questo punto è forse opportuno abbandonare questa stringata rassegna sull’argomento, che finirebbe per condurci lontano dai nostri scopi.

Ci sembra comunque di aver chiarito i principali motivi per cui si può dire che i miglioramenti nell’attività di monitoraggio delle proprie capacità mestiche contribuiscono ad una maggior efficienza complessiva dei processi di archiviazione e recupero dei nostri ricordi.

²⁵ *Cfr.* Schneider & Pressley (1989).

CAPITOLO 2.

MEMORIA AUTOBIOGRAFICA

La memoria autobiografica costituisce un enorme magazzino che raccoglie, a vario titolo, tutti i ricordi che riguardano la nostra vita passata.

Quando pensiamo alla memoria molto probabilmente tendiamo a esemplificare il suo operato mediante esempi di memoria autobiografica: in essa noi siamo nello stesso tempo soggetto che rievoca e principale materia della rievocazione²⁶. Questo rappresenta una situazione estremamente affascinante, almeno nella misura in cui può risultare pericolosa: non sempre ci rendiamo conto di questa duplicità di condizioni e dei rischi di deterioramento o modificazione del ricordo legati allo stato in cui ci troviamo nel momento in cui tale rievocazione avviene.

Molti ricercatori si dicono convinti che la memoria autobiografica rappresenti, alle origini del sistema cognitivo del soggetto in età evolutiva, il primo embrione di ogni futura attività di ricordo.

²⁶ *Cfr.* saggio di Bruner in Neisser & Fivush (1994), pag.45: “il Sé non è un’entità che uno può semplicemente ricordare, ma è, in realtà, una complessa costruzione mentale che uno costruisce attraverso l’uso di una grande varietà di processi mentali, uno dei quali deve sicuramente essere il ricordare”. (trad. dell’Autore)

Poiché si fa fatica a pensare all'attività di ricordo senza pensarla come ricordo "di qualche cosa", ci sembra più plausibile pensare che l'attività di ricordo cominci a svilupparsi attorno ad un primo nucleo che si occupa di organizzare le numerose esperienze che, ora dopo ora, giorno dopo giorno, vanno a costituire il bagaglio d'esperienza del bambino.

Col passare del tempo e con l'accumularsi delle esperienze di vita, alcune delle quali ripetute secondo schemi ben precisi e con piccole variazioni presto percepite come fondamentali, il soggetto va sviluppando una memoria che risulterà fondamentale sia per permettere la formazione di una certa concezione della propria individualità, sia per affrontare eventi futuri che presentino caratteristiche analoghe od opposte a casi che non rappresentano una novità.

(a) Organizzazione dei ricordi personali

Barclay e DeCooke²⁷ definiscono la memoria autobiografica come quel "processo costruttivo e ricostruttivo, usato per condensare i ricordi quotidiani di eventi ed attività, estraendo da essi quelle caratteristiche che costituiscono il significato del sistema di autocoscienza di un individuo e lo mantengono costante nel tempo" (Neisser e Winograd ed., 1988, ed. it. cit. pag.113).

La memoria autobiografica raccoglie, ristruttura e condensa gli eventi che costituiscono l'esperienza di vita di un essere umano, ma cosa avviene quando sorge la necessità di rievocare

²⁷ Cfr. il loro saggio contenuto in Neisser & Winograd (1988).

un evento legato al proprio passato? Innanzitutto possiamo intuire che il soggetto disponga di varie strategie possibili per ripercorrere la propria vita.

Vari ricercatori si sono occupati di questo problema. Una possibilità è quella di cercare di ricostruire la scena entro cui sarebbe accaduto il fatto che ci si propone di richiamare alla memoria. Rieser²⁸ ha rilevato che sono possibili due strategie fondamentali:

- *ricerca del contesto*: davanti alla richiesta di rievocare un evento con caratteristiche ben determinate, il soggetto cerca di individuare il contesto entro il quale esse abbiano avuto il maggior rilievo;

- *ricerca entro il contesto*: il soggetto tende a cercare “l’esempio più clamoroso” della categoria di eventi proposta dal compito di rievocazione, oppure prova a seguire una concatenazione causale a ritroso, di situazione in situazione.

Neisser notò che si tende ad utilizzare una metafora “spaziale” per parlare delle esperienze di vita. Si tende così a parlare di quello che ci è accaduto come di ciò che sta “dietro alle nostre spalle”, mentre il nostro futuro è posto idealmente “davanti” a noi²⁹. Questa metafora, con tutte le limitazioni linguistiche che si possono immaginare, ci è comunque utile per avere un’esemplificazione estremamente facile da cogliere di come gli eventi autobiografici vadano progressivamente a sistemarsi lungo una linea fondamentale di direzione, che va “da

²⁸ Citato in Roncato & Zucco (1993).

²⁹ La metafora spaziale era già stata usata da Koffka, che rappresenta uno dei riferimenti fondamentali per capire l’opera di Gibson: “Tra il davanti e il dietro vi è quella parte del mondo comportamentale che chiamo il mio Io.” (cit. in articolo di E.J. Gibson in Neisser, 1993, ed. it. cit. pag.44).

dietro le nostre spalle” a “davanti a noi”. Si tratta di una rappresentazione figurativa molto efficace della modalità attraverso la quale il “sé ecologico”, definizione usata dallo stesso Neisser per indicare la consapevolezza della collocazione oggettiva del soggetto nell’ambiente (*hic et nunc*), si dilata nel proprio “sé esteso”, cioè nell’estensione spaziale e temporale del soggetto che rende possibile l’immaginazione e la previsione.

Il criterio fondamentale di organizzazione dei ricordi autobiografici è quindi quello temporale: ciascuno di noi tende a collocare gli episodi della propria esistenza lungo una linea temporale³⁰.

Quando si è cercato di esaminare come gli esseri umani organizzino di fatto i loro ricordi, si è però posto il problema di fondo che ciascuno di noi non sistema i suoi ricordi lungo un’unica linea temporale ben definita che si sviluppa ordinatamente dall’evento più remoto che abbia lasciato una traccia nella nostra memoria fino al nostro passato prossimo.

A questo proposito bisogna notare che, fino a quando non viene stabilito un modo efficiente per marcare il tempo, i termini che esprimono relazioni temporali (ieri, oggi, ecc.) vengono usati di rado e, spesso, in modo non appropriato dai bambini. L’esigenza di fornire attributi temporali alle proprie esperienze è però evidentemente anteriore alla capacità di farlo, e sta alla base del suo primo sviluppo³¹.

Dagli esperimenti che si sono occupati di questo problema è emerso chiaramente che, sebbene il fattore cronologico risulti assolutamente imprescindibile nella totalità dei protocolli

³⁰ Cfr. saggio di Brewer in Rubin (1988).

³¹ Cfr. Nelson (1989).

esaminati, in realtà ogni soggetto dispone di tante linee temporali parallele quante sono le attività a cui egli attribuisce grande importanza nella sua vita. Così si possono individuare diverse linee, relativamente autonome l'una dall'altra, alle quali potremmo attribuire un nome tipo “famiglia”, “scuola”, “gruppo sportivo”, “relazioni sentimentali”, ecc.³² Barsalou pone particolare attenzione agli “eventi estesi”, cioè ai singoli eventi che durano tipicamente più di un giorno, e agli “eventi sintesi”, cioè alle dichiarazioni su più eventi di uno stesso tipo, e afferma che le linee di svolgimento degli eventi sintesi costituiscono i fattori organizzativi primari dei nostri ricordi autobiografici. Riprenderemo questa tesi nel prossimo paragrafo quando parleremo delle teorie di Katherine Nelson riguardanti la formazione degli *script*.

Oltre a questa complessa gerarchia delle linee temporali, non possiamo ignorare, fatto che possiamo notare anche nella nostra esperienza quotidiana, che ciascuno di noi possiede almeno tre calendari fondamentali di riferimento per ogni riorganizzazione cronologica dei propri ricordi: il calendario solare, quello degli avvenimenti personali (articolato su più linee, complessamente intrecciate tra loro) e quello delle scadenze pubbliche (festività, inizio e fine della scuola, scadenze fiscali e sanitarie, ecc.).

Una gran parte degli eventi che costituiscono l'autobiografia sono inseriti in *script* o, come vedremo nel prossimo paragrafo, stanno alla base della loro formazione.

Quando Schank e Abelson avevano formulato, nel 1977, la loro teoria degli *script*, si erano preoccupati di porre una distinzione fondamentale tra *script* “situazionali”, che sono

³² Cfr. saggio Barsalou in Neisser & Winograd (1988).

propri di una determinata cultura e che riguardano tutti coloro che si trovano ad interagire in una determinata condizione, e *script* “personali”, che sono di proprietà ristretta del loro utilizzatore e che costituiscono una sorta di “scorciatoia”, dimostratasi particolarmente efficiente nel passato personale del loro possessore.

Si tratta di un nuovo riflesso della doppia valenza, personale e sociale, dei ricordi autobiografici. La potenza di questi schematismi, come abbiamo già detto nel precedente capitolo, emerge non solo in occasione dell’immagazzinamento, ma anche al momento del recupero.

Per anni si è creduto che le distorsioni di alcune memorie al momento del loro recupero fossero dovute ad alcuni malfunzionamenti del sistema, quasi a “errori di progettazione” del nostro apparato di ricordo. Recentemente si è però dovuto ammettere che il ruolo dei filtri motivazionali, spesso legati a particolari situazioni emotive, costituisce una

“parte integrante dei processi di ricostruzione del proprio passato, di valutazione delle proprie esperienze e di regolazione della propria condotta sociale”. (Boca e Arcuri, 1990, pag.431)

Tulving³³ notò che il ricordo di eventi passati era un’esperienza tanto comune quanto unica per i membri del genere umano: pare che nessun individuo appartenente ad altre specie animali sia capace di viaggiare nel proprio passato all’interno della sua mente.

³³ Cit. in Nelson (1993).

A questo punto forse si sarebbe tentati di pensare che ogni memoria di tipo episodico sia “memoria autobiografica”, senza alcuna restrizione.

Per evitare questa assurda dispersione, assolutamente non economica, degli sforzi della nostra mente per ricordare ogni singolo episodio, Nelson introduce il criterio della significanza: solo quello che è significativo per la storia della mia vita è “memoria autobiografica”. Così può rientrare a diritto nell’autobiografia il mio primo giorno di scuola, la morte di una persona cara, ecc. Non il pranzo di giovedì scorso, se non ha rappresentato una svolta della mia routine.

Ma c’è un tipo particolare di ricordi che rientra a diritto nell’autobiografia: i ricordi schematici, di cui parleremo più specificamente in seguito.

Il ricordo di tutti i pranzi al ristorante hanno ad esempio contribuito alla costituzione, all’interno della mia mente, dello *script* “Andare al ristorante”. Questo *script* è funzionale alla mia memoria autobiografica perché mi permette di non immagazzinare un inutile carico di ricordi su tanti ingressi in sala, tanti formati di menù, tante presentazioni di conto ecc. La mia attenzione può così focalizzarsi su informazioni utili, che rappresentano variazioni alla mia routine e che sono funzionali ad una migliore economia nelle presentazioni successive: dov’è il parcheggio, se pagare subito o dopo, quali pietanze ordinare, ecc.

Possiamo a buon diritto inserire nelle conoscenze autobiografiche ciò che contribuisce alla realizzazione di un modello della realtà funzionale all’interpretazione degli eventi e alla realizzazione di previsioni corrette riguardo al futuro.

(b) *La nascita degli script*

L'attività della memoria autobiografica, come abbiamo già rilevato, non ha solo la funzione già di per sé fondamentale di costituire un primo embrione della percezione della propria identità, capace di resistere ai continui mutamenti ambientali di cui l'individuo si rende ora soggetto attivo, ora vittima passiva, ma fornisce anche lo strumento indispensabile attraverso cui egli prepara il terreno all'interpretazione degli eventi futuri³⁴.

La formazione di aspettative riguarda un campo estremamente interessante della ricerca sulla memoria infantile e non può essere trascurata in un lavoro sullo sviluppo della memoria autobiografica.

E' in età molto precoce che il bambino comincia a schematizzare gli aspetti significativi della sua realtà.

I lavori di maggior interesse in questo campo mi sono sembrati quelli di Katherine Nelson, a partire dalla famosa ricerca pubblicata nel 1989 col titolo *Narratives from the Crib*, in cui la psicologa conduce una ricerca sul caso singolo della piccola Emily, tra i suoi 21 e 36 mesi d'età. Nel periodo considerato la ricercatrice registra ogni sera i discorsi tra la piccola ed i suoi genitori sui fatti della giornata e i monologhi a cui la bimba si abbandona prima di addormentarsi.

Non si tratta propriamente di uno studio sulla memoria. Non solo, almeno.

³⁴ Cfr. articolo Jacoby in Neisser & Winograd (1994).

Si cerca di analizzare i tratti principali del “crib speech”, cioè dei discorsi “privati” (cfr. Vygotsky³⁵) piuttosto che “egocentrici” (cfr. Piaget), fatti nel momento conclusivo della giornata, quando Emily è già tra le coperte del suo “lettino”.

L’interesse prevalente è dedicato alla progressiva costituzione del linguaggio di Emily, e soprattutto al modo in cui la bambina parla degli eventi che l’hanno vista come partecipante attivo.

La comunicazione ai genitori mediante il linguaggio costituisce tanto un’esternazione del processo di strutturazione del ricordo, quanto una prima e fondamentale esperienza di negoziazione dei significati.

Un’analisi molto interessante dal punto di vista della memoria autobiografica è quella della casistica degli eventi riportati, suddivisi per “episodi”, cioè per sequenze ininterrotte di discorso.

Ben presto nella ricerca emergono due casi di discorso particolarmente significativi, anche per la frequenza con cui si presentano: si tratta del “discorso di previsione” e del “discorso di routine”³⁶.

Dato estremamente interessante è che più che sugli episodi insoliti, ricordati in base a criteri di rilevanza tipicamente infantili e quasi incomprensibili per un adulto, Emily tendeva a fissarsi in particolare su variazioni ai fatti che erano divenuti la sua routine quotidiana, argomento di un grande numero dei suoi ricordi.

³⁵ Non si può negare la valenza in senso lato “sociale” del monologo di Emily: sebbene lo scopo primario sia di strutturare un modello efficiente di rappresentazione della realtà circostante, l’incerto strumento linguistico viene testato sulla base delle esperienze di dialogo della bambina con i suoi genitori.

³⁶ Cfr. Nelson (1989) e articolo Nelson in Neisser & Winograd (1994).

Col passare del tempo si assiste alla graduale costituzione di determinati schemi generali usati per rapportarsi agli eventi quotidiani. Si può cogliere l'origine e lo sviluppo degli *script* che stanno alla base delle rappresentazioni di eventi specifici vissuti dalla bambina.

Un evento che, dopo essere accaduto la prima volta, si ripete un'altra volta, poi un'altra ancora, finisce col trasformarsi, col passare del tempo, in uno scenario generale di come quell'evento si svolge. Si costituisce così lo *script*, una sorta di griglia già strutturata nella quale ci sono posti più o meno precisi per le possibili variazioni. E una volta costituito lo *script*, sono proprio queste variazioni ad imprimersi meglio nella memoria³⁷.

Questa, del resto, è un'esperienza molto comune, nota a qualunque adulto. Sarà molto difficile, per chiunque di noi, ricordarsi esattamente di come abbiamo chiuso la porta del nostro appartamento uscendo per recarci al lavoro. Il fatto che siamo più o meno convinti di averlo fatto dipende da quanto siamo ansiosi, ma è molto difficile avere un quadro molto particolareggiato della scena di questa specifica volta. Tutto, però, diventa molto più semplice se, mentre stavamo chiudendo la porta, il nostro vicino di casa o la donna delle pulizie intenta a pulire le nostre scale ha commentato la bellezza del nostro portachiavi, o un particolare su noi o su qualche altro dettaglio.

Il fatto sorprendente del lavoro della Nelson è quello di poter individuare il costituirsi di questa modalità di ricordo. E'

³⁷ Prima della costituzione degli *script*, il bambino (prima dei 3 anni) è dotato, nella rappresentazione della Nelson, di un "*general semantic memory system*", per mezzo della quale tutte le esperienze sono inserite in un modello generale del mondo, senza che nessuna di loro sia archiviata come singolo episodio (*cfr.* Nelson, 1982).

interessante notare come queste strutture siano già quasi totalmente costituite a poco più di due anni d'età.

Parallelamente alla formazione degli *script*, e in modo probabilmente inscindibile da essa, si fa strada anche il discorso di previsione, fondato sulla capacità di trarre aspettative da certe regolarità del passato.

Dopo il dialogo coi genitori, Emily cerca con grandi sforzi di appropriarsi delle nuove informazioni che essi le hanno trasmesso: cerca così di innestare saldamente le novità sulle strutture della sua conoscenza del mondo. Nei monologhi sembra prevalere una embrionale necessità di strutturazione.

In sintesi:

“From this analysis of content it is apparent that the major topics and themes of Emily’s talk involve the effort to make sense of her experience, to construct a model of the world that will permit her to anticipate that will happen, while Emily contributes an independent account of what has happened³⁸”.

(K.Nelson, 1989, pag.41)

Contrariamente a quanto si sarebbe tentati di pensare quindi, la memoria autobiografica, a partire dalla sua primitiva strutturazione, ha profonde radici in fenomeni di interazione con l'ambiente. Si tratta di una memoria sociale, profondamente influenzata da quegli scambi interindividuali che ci sono consentiti dall'uso di un linguaggio evoluto.

³⁸ “Da questa analisi dei contenuti risulta che la maggior parte degli argomenti e dei soggetti del discorso di Emily sono rivolti allo sforzo di dare un senso alla sua esperienza, di costruire un modello del mondo che le permetta di anticipare quello che accadrà in futuro, mentre Emily fornisce un resoconto indipendente di ciò che è accaduto.” (trad. dell'autore)

L'impressione che emerge dall'analisi dei discorsi di Emily è quella del tentativo di costituire non un sé isolato che vive semplicemente nel mondo dei suoi bisogni individuali, ma un sé con la profonda esigenza di un continuo rapporto di regolazione e di adattamento con le persone che costituiscono l'ambiente circostante.

(c) *Ricordo o ricostruzione?*

“We are all the authors of our own autobiographies³⁹”.

(Neisser e Fivush ed., 1994, pag.136)

Conseguenza fondamentale del fatto di possedere ricordi autobiografici è il possedere un ricordo strutturato del nostro passato, che finisce per contribuire in maniera insostituibile alla percezione della nostra individualità e a rendere le nostre esperienze di vita condivisibili con altri⁴⁰.

Ma, come abbiamo detto anche in precedenza, il patrimonio dei ricordi legato al nostro passato non è un insieme di elementi e relazioni date una volta per tutte. Pare certo, anche perché è nostra esperienza più o meno quotidiana, che alcuni episodi conoscano piccole modificazioni, che alcune parti del ricordo che in altri momenti della nostra vita ci sono state sempre chiarissime sbiadiscano improvvisamente fino a sparire.

Il fatto che non sia pensabile accumulare giorno dopo giorno tutte le singole esperienze che formano la nostra esistenza è un

³⁹ “Noi siamo tutti autori di una nostra personale autobiografia” (trad. dell'Autore) cit. dal saggio *Constructing narrative, emotion, and self in parent-child conversations about the past* di Fivush in Neisser & Fivush (ed.) (1994).

⁴⁰ Cfr. saggio Jacoby in Neisser & Winograd (1994).

dato facile da capire. Già lo psicologo americano William James⁴¹, attivo alla fine dell'Ottocento, aveva notato che la funzione fondamentale della memoria dovesse essere considerata l'oblio che risparmia alla nostra mente un blocco assoluto dovuto all'ingombro degli eventi passati.

Se non facciamo fatica a capire il motivo, fondamentalmente di carattere economico, per cui alcuni ricordi debbano lasciare il posto ad altri più utili, non capiamo però sempre in modo soddisfacente i criteri in base ai quali avviene la selezione dei ricordi da conservare, con più o meno pronunciate modifiche, e quella dei ricordi da lasciar sfumare.

Tra i problemi che spesso ci si è posti in merito dell'autobiografia, ad esempio, c'è la questione dell'amnesia infantile. Si tratta di un termine sintetico per indicare il fatto che la maggior parte delle persone ha ricordi estremamente confusi e sfumati del periodo precedente i 6/7 anni e che, anche quando tali ricordi siano rintracciabili, spesso siano dovuti più ai racconti sulla nostra infanzia che a reali ricordi.

Tante diverse interpretazioni sono state date di questo fatto. Tradizionalmente la posizione dominante era costituita da coloro che affermavano che il mutare delle strutture di cui la mente si serviva per attuare il ricordo causava irreparabili perdite nel materiale che costituisce il ricordo stesso⁴². Nell'acquisizione di determinate categorie di organizzazione, quindi, andrebbero persi tutti quei ricordi incompleti o di scarso interesse che avevano formato un primo embrione della memoria.

⁴¹ Cit. in Piaget-Inhelder (1968).

⁴² Possiamo anche citare, tra le teorie riguardanti l'amnesia infantile, quella di Freud, secondo la quale il vissuto del bambino viene rimosso per la sua spiacevolezza o inaccettabilità.

Anche Piaget, agli inizi degli anni Settanta, aveva ricondotto il problema all'assenza di categorie di archiviazione: l'incapacità del bambino di produrre un ordine sequenziale rende impossibile ogni ricerca efficiente di un certo dato.

La Nelson (1983) pone una importante precisazione. E' vero che l'attività di memorizzazione del bambino che cerca di mettere a fuoco gli oggetti del suo mondo e le loro dirette conseguenze è un'attività cognitivamente molto importante. Ma non è vero che si possa già, a questo stadio, parlare di memoria autobiografica.

Non è corretto parlare di "amnesia infantile", almeno in rapporto alla memoria autobiografica, perché fino alla formazione dei primi *script*, che ne costituiscono, come abbiamo già mostrato, il primo nucleo, non è affatto possibile parlare di memoria autobiografica. Il problema non è dunque che qualcosa viene dimenticato, ma che non vi è mai stato nulla da ricordare: è solo grazie alle prime rudimentali formazioni schematiche che si sviluppa il senso dell'autobiografia propriamente detta, cioè quella di un sé immerso in un determinato ambiente e con una personale storia.

Ma il ricordo autobiografico pone anche un altro fondamentale problema, legato alle modalità stesse di operazione della memoria. Come emerge dall'interessante lavoro riassuntivo di Boca e Arcuri (1990), la visione prevalentemente "conservativa" che aveva caratterizzato il filone di ricerca inaugurato da Ebbinghaus sembrava definitivamente messa da parte a favore di una visione di carattere più spiccatamente

“ricostruttivo”, quale era stata quella proposta da Bartlett (1932)⁴³.

Il fatto che le conoscenze di tipo schematico non siano, come sottolinea G.Mandler, “carbon copies of experience”⁴⁴, ma piuttosto generalizzazioni di esperienze che si ripresentano con regolarità più o meno accentuate, lascia ampio margine all’attività di ristrutturazione, quando non addirittura di ricostruzione, che era già stata intuita da Bartlett.

⁴³ In realtà sono almeno due i sensi fondamentali per sui si può parlare di Bartlett come di un costruttivista. Innanzi tutto la percezione è già di suo guidata da schemi che tendono ad una ristrutturazione della realtà. Poi è propriamente il ricordo ad essere ricostruito nel momento del richiamo.

⁴⁴ *Cfr.* articolo di G. Mandler in Christianson et al. (ed.) (1992).

CAPITOLO 3.

COMUNICAZIONE DELL'AUTOBIOGRAFIA E TESTIMONIANZA

Rievocare un evento di cui si è stati testimoni non rappresenta un'impresa da poco, pur facendo parte degli sforzi che ci può capitare di dover compiere nel corso della nostra vita quotidiana.

Spesso tendiamo a ricostruire molti particolari di cui ci sembra di non conservare praticamente il ricordo e, interrogati su alcuni dettagli, non è improbabile che arriviamo perfino ad inventarceli.

La tentazione di inventare i tasselli mancanti per completare il quadro generale della scena che viene richiesto di descrivere diventa immancabilmente più forte quando il soggetto intervistato è un bambino che deve lottare non tanto contro l'ammissione di non ricordare qualcosa, quanto piuttosto contro la paura di "fare brutta figura", di deludere cioè le aspettative dell'intervistatore.

Bartlett (1932) aveva già fatto notare che il contenuto della memoria umana non deve essere considerato, come spesso capita, immune da distorsioni ed arbitrarie modifiche da parte

della persona che ricorda⁴⁵. Spesso queste modifiche avvengono secondo processi non direttamente dipendenti dalla sua volontà.

Questo fatto non ha conseguenze particolarmente gravi quando la materia del ricordo è un testo scritto, a patto che non si tratti di un testo scolastico o di un'indispensabile prontuario legale o amministrativo, ovviamente, ma cosa avviene quando le deformazioni a cui abbiamo accennato riguardano le vicende in merito alle quali il soggetto è chiamato a rendere una testimonianza giudiziaria?

Il problema è già sufficientemente grave nel caso della testimonianza di un adulto. Si fa poi quasi insolubile quando ad essere interrogato sugli elementi di una vicenda autobiografica è un soggetto in età evolutiva.

(a) *Ricordare fatti autobiografici: alcuni problemi di metodo*

Cosa era arrivato a stabilire Bartlett nel suo famoso *Remembering* del 1932? Egli aveva sottoposto un gruppo di suoi studenti universitari ad una lunga sequenza di esperienze sperimentali che avevano come oggetto il ricordo di un brano. Tale brano era stato sapientemente scelto dal professor Bartlett in modo tale da essere il più possibile lontano dalle precedenti esperienze narrative consolidate dei soggetti.

Si trattava di una leggenda nord-americana intitolata *La Guerra dei fantasmi*. Vi si narra la storia di due giovani indiani,

⁴⁵ “Il primo preconcetto da cui dobbiamo liberarci è che la memoria sia principalmente o letteralmente duplicativa o riproduttiva.” (cit. da Bartlett, 1932, pag.268 dell'ed. it. citata).

uno dei quali trova la morte in seguito ad una misteriosa guerra tra spettri.

La struttura narrativa della vicenda, i nomi propri, le stesse azioni che erano oggetto della leggenda erano stati scelti in modo da creare agli studenti che avrebbero dovuto ricordarli, un grandissimo numero di problemi.

Il ricordo della vicenda venne verificato sia mediante riproduzioni ripetute⁴⁶, sia mediante riproduzioni in serie⁴⁷.

L'esperienza confermò in modo molto preciso le ipotesi dello sperimentatore sulla tendenza del soggetto a ricostruire i dati difficilmente riconducibili alla sua esperienza soggettiva e al suo contesto culturale, sulla base alle sue proprie esigenze.

I nomi geografici venivano regolarmente storpiati. Il lessico della narrazione veniva regolarmente aggiornato, in stile quasi giornalistico. Termini indicanti esperienze al di fuori del quotidiano (come "canoa" o "caccia alle foche") venivano tendenzialmente rese più familiari (usando termini più generici quali "barca" e "pesca"). Nessi causali assenti nella narrazione originaria venivano istituiti per aumentarne la coerenza, nel tentativo di ridurre l'elemento soprannaturale fino a farlo sparire.

Bartlett era arrivato a stabilire, come abbiamo già avuto modo di ricordare in altra occasione, alcuni processi fondamentali legato al ricordo. Innanzitutto si era chiarito in modo inequivocabile che la nostra memoria non si limita ad essere un registratore di dati, la cui efficienza può essere pensata in termini

⁴⁶ Chiedendo, cioè, ad uno stesso soggetto di riprodurre resoconti dettagliati dopo vari intervalli di tempo (*cf.* Bartlett, 1932, cap. 5).

⁴⁷ Studiando, cioè, l'effetto del sommarsi delle variazioni operate da una serie di individui differenti, sottoponendo ad ognuno la produzione del soggetto che l'aveva preceduto (*cf.* Bartlett, 1932, cap. 7).

di mera capacità di contenimento. Il funzionamento della memoria umana è caratterizzato da un continuo processo di ricostruzione: ricostruzione inferenziale dei dati mancanti, ricostruzione ipotetica delle concatenazioni causali, ricostruzione fantasiosa dei dettagli.

La ricerca successiva a Bartlett ha fornito un quadro abbastanza definito di come la percezione stessa dell'evento sia sottoposta a numerosi filtri, più o meno consapevoli, legati all'individuo:

“le caratteristiche di personalità del percipiente, il suo stato emotivo, il sesso di appartenenza, le sue aspettative culturali (ad esempio eventuali pregiudizi razziali) e quelle derivanti dall'esperienza (cioè la resistenza al riconoscimento di un evento incongruo o inatteso...) contribuiscono a falsare i ricordi. A ciò si aggiungano ancora i preconcetti personali (...). Variabili più oggettive (quali le condizioni di luminosità, l'ora del giorno, la prospettiva, il tempo a disposizione dell'osservatore...) possono dar luogo ad un immagazzinamento ugualmente erroneo delle informazioni”⁴⁸. (Roncato e Zucco, 1993, pag.313-314)

La capacità di rievocare correttamente esperienze autobiografiche pone svariati problemi. Cercheremo di soffermarci, in particolare, su due di essi: la difficoltà di simulare in laboratorio eventi con caratteristiche di salienza e connotazione emozionale almeno paragonabili a quelli della vita reale, e l'interferenza operata da un agente esterno che cerchi di condizionare il ricordo. In seguito cercheremo di dare ragione

⁴⁸ Si vedano anche le pagine seguenti dell'opera per una rassegna sull'argomento.

dell'aspetto per noi più interessante, cioè l'applicazione delle nostre considerazioni al delicato ambito della testimonianza infantile.

Dal punto di vista metodologico, per quanto riguarda la simulazione di eventi di portata almeno vagamente "autobiografica", si incontrano un gran numero di difficoltà.

Interrogare un soggetto chiedendogli di rendere conto di eventi che appartengono alla sua autobiografia più o meno recente (o scorrere, dietro sua autorizzazione, ovviamente, le pagine del suo diario) ci permette di capire i meccanismi che regolano il suo accesso ai dati autobiografici, o almeno il suo personale modo di datare gli eventi che fanno parte della sua vita. Possiamo anche fare interessanti considerazioni sugli effetti dei vari tipi di interrogatorio. Ma il semplice fatto di non possedere resoconti storicamente fondati sugli eventi di cui egli ci sta parlando ci preclude la possibilità di verificare se le sue parole corrispondano a verità o meno.

Non si dimentichi che, anche nella nostra esperienza abituale, è proprio questa la nostra curiosità principale: se il nostro interlocutore ci stia o meno mentendo⁴⁹.

La prima letteratura ecologica, a partire dal percettologo J.J. Gibson fino ad arrivare al famosissimo *Conoscenza e realtà* di Neisser⁵⁰, ha aiutato i ricercatori a focalizzare l'attenzione degli

⁴⁹ "A chiunque ascolta una persona che parla del suo passato accade talvolta di chiedersi se quello che l'altro racconta è vero o se sta mentendo, forse autoingannandosi." (Calamari, 1995, pag.112). Le considerazioni dell'autrice sono particolarmente rivolte al caso dell'ascolto psicoterapeutico, ma mi sembra che possano essere estese senza problemi a qualunque conversazione naturale sul passato autobiografico.

⁵⁰ Neisser (1993, ed. originale 1976).

sperimentatori sugli elementi per cui l'esperienza condotta potesse essere riconosciuta vicina ad esperienze reali.

In realtà le ricerche di Gibson si erano limitate quasi esclusivamente a problemi di percezione, ed in particolare di percezione visiva, ma Neisser cercò di applicare le intuizioni del percettologo al complesso settore dei rapporti tra percezione ed azione⁵¹.

Gibson aveva soffermato l'attenzione delle sue riflessioni sull'importanza dell'ambiente, inteso come ciò che avvolge animali e uomini. L'ambiente è carico di *affordances*⁵², alcune delle quali vengono colte dagli esseri che lo abitano. Esse rappresentano il “significato ecologico più profondo che ogni oggetto ha per l'organismo che lo percepisce⁵³”.

Attraverso la considerazione che “la percezione stessa dipende dall'abilità e dall'esperienza del percettore – da ciò che egli già conosce⁵⁴”, Neisser prova ad uscire dal ristretto ambito della percezione per cercare di rivedere tutto il sistema cognitivo alla luce delle interessanti critiche proposte da Gibson. Nella sua complessa opera di revisione, prova ad avvicinare le intuizioni del percettologo con la consolidata nozione di schema⁵⁵, senza cadere nella tentazione di affermare che tutta l'azione umana sia spiegabile esclusivamente in termini di struttura dell'ambiente

⁵¹ Si veda, a questo proposito, l'analisi condotta da R. Luccio (1998).

⁵² Il termine *affordance*, neologismo coniato da Gibson, deriva dal verbo *to afford*, che significa “fornire”, “presentare”, ma anche “essere in grado di fare”.

⁵³ Cit. da Luccio (1998) pag.45.

⁵⁴ Cit. da Neisser (1976, ed. it. cit.) pag.32.

⁵⁵ Rinasce l'aspirazione che aveva animato Neisser all'inizio dell'esperienza cognitivista, quando aveva cercato di risolvere con una mediazione la disputa tra teorie dello stimolo-risposta e teorie cognitive su quale fosse, tra rinforzo e aspettativa, la forza principale che guida l'azione umana. (*cf.* Neisser, 1976, pag.68 dell'ed. it. cit.).

circostante. Non si può, infatti ignorare, che: “La percezione non cambia il mondo, cambia però il percettore⁵⁶”.

Nel campo della ricerca sulla memoria le istanze ecologiste sono risultate sicuramente molto preziose.

In Italia è stato Cesare Musatti⁵⁷, uno dei pionieri della psicologia, ad azzardare riflessioni metodologiche sulla ricerca riguardante la memoria autobiografica e la testimonianza. Egli rileva, a proposito dei grandi limiti della sperimentazione in laboratorio:

“Un testimone in generale non è chiamato a riferire semplicemente la disposizione spaziale di singoli punti, o la forma di un complesso geometrico, o il significato di una figura presentata per qualche frazione di secondo, ecc., ma a descrivere un fatto concreto nel suo complesso svolgimento⁵⁸”. (Musatti, 1989, pag. 140)

Nella sua ricerca, Musatti, fa riferimento ai tentativi di creare degli episodi il più possibile vicini all’esperienza quotidiana. Cita l’esperienza del professor De Santis, che simulò il furto di un portafoglio durante la sua lezione di psicologia giudiziaria e quella del professor Listz, che, sempre all’interno di una lezione universitaria, organizzò un alterco tra studenti terminato da una simulazione di ferimento con arma da fuoco. Il fatto che questi eventi non rispettassero mai esattamente il copione previsto, però, rendeva questo tipo di sperimentazione poco preciso.

Musatti preferì quindi dedicarsi alla sperimentazione che sfruttava proiezioni di materiale cinematografico, senza cogliere

⁵⁶ *Idem*, pag.69.

⁵⁷ Si veda Cesare L. Musatti (1989), ed in particolare il cap. IV.

⁵⁸ Cit. da C.L. Musatti (1989).

del tutto che i limiti di questo metodo erano forse ancora più grandi della simulazione operata dai suoi colleghi.

Le difficoltà relative alle simulazioni di eventi ecologicamente vicini all'esperienza comune non sono però le uniche di questo complesso campo di ricerca. A complicare ulteriormente la situazione si aggiungono anche i problemi legati all'interazione tra intervistato ed intervistatore.

Nel paragrafo (c) di questo capitolo faremo una rassegna dei lavori dedicati in modo specifico ai "falsi ricordi" o alle deformazioni mnestiche indotte da un eventuale intervistatore esterno, soprattutto nei confronti di un soggetto ancora immaturo dal punto di vista cognitivo.

Per cercare di limitare i problemi legati all'interazione tra intervistato ed intervistatore, che come vedremo rischiano di compromettere pesantemente il materiale rievocato, si è cercato di eliminare, almeno apparentemente la figura dell'intervistatore.

A questo proposito la soluzione più adottata è stata quella di somministrare al soggetto un questionario a scelta multipla contenente domande sintetiche e neutrali sugli eventi del suo passato.

In realtà, come ci si può facilmente immaginare, questo fatto cambia solo i termini del problema, non li risolve.

Se è vero che l'assenza fisica dell'intervistatore risolve tanti problemi legati all'interazione sociale, come ad esempio la possibilità di ripetere la domanda più volte, trasformandola gradualmente da domanda neutrale a domanda tendenziosa, non possiamo però dimenticare che:

“A questionnaire respondent is an active theorizer, who might try to second-guess the questionnaire administrator⁵⁹”. (Wells e Loftus ed., 1984, pag. 259)

Inoltre il metodo del questionario annulla ogni possibilità di preservare le condizioni ecologiche⁶⁰ della situazione di ricordo. Non è ancora chiarissimo, inoltre, quando esattamente un soggetto possa dirsi capace di rispondere correttamente a domande di tipo vero/falso, con un buon livello di consapevolezza. Secondo le ricerche citate da E. Loftus⁶¹, le capacità di rispondere a domande brevi è difficilmente riscontrabile prima dei 6 anni e raggiunge livelli adulti solo attorno agli 8 anni. Data la tenera età di tanti bambini abusati o maltrattati il questionario rappresenta uno strumento di indagine del tutto inadeguato.

Nel caso dei bambini, poi, il problema della rievocazione autobiografica, non soltanto in sede giudiziaria, è complicato da un gran numero di elementi.

Fin dal saggio di Binet (1900), si è sempre stati convinti che i bambini fossero incomparabilmente più suggestionabili degli adulti.

⁵⁹ “Chi risponde ad un questionario è un teorizzatore attivo, che può cercare di assecondare – indovinare colui che ha sottoposto il questionario stesso” cit. da *How adequate is human intuition for judging eyewitness testimony?* di Gary L. Wells in Wells & Loftus (1984) In realtà le considerazioni dell’autore sono rivolte, in questo caso, ad un questionario di metamemoria, ma mi pare che le critiche mosse possano far riflettere in generale.

⁶⁰ Cfr. Neisser (1993), ed. it. cit.: il Sé ecologico è “l’individuo considerato come agente attivo nell’ambiente circostante.” Mentre le altre forme del Sé (concettuale, ricordato e privato) devono essere richiamati alla mente o concettualizzati, il Sé ecologico è l’unico che può percepirsi, essere percepito e trasformare in azioni le *affordances* (disponibilità) presenti nell’ambiente.

⁶¹ Cfr. Cole e Loftus *The memory of children*, in Ceci, Toglia e Ross (1987), pag. 205.

Piaget poi, già nel 1932, prima del suo studio che abbiamo già avuto modo di citare sul rapporto tra la memoria e l'intelligenza, aveva sottolineato come il bambino fosse assolutamente incapace di distinguere tra la fantasia e la realtà⁶².

Anche Freud aveva contribuito alla diffidenza nei confronti delle testimonianze dei bambini, descrivendo lo sviluppo socio-affettivo dell'immaturo nei suoi profondissimi intrecci con la sua sessualità. Il bambino, inaffidabile e sognatore, era anche inequivocabilmente caratterizzato da una forte inclinazione verso la descrizione ed esagerazione di eventi di connotazione anche solo vagamente erotica.

Questo è il quadro di fondo entro cui si sviluppano le poche e incerte analisi della condizione del bambino-testimone di un evento. E spesso di un evento che lo riguarda in prima persona, come un abuso fisico o sessuale.

La ricerca sperimentale sui bambini mostra che il bambino percepisce l'adulto come un'autorevole fonte di informazione. E' per questo motivo che i bambini tendono a cercare di fornire risposte sensate a domande prive di senso poste da intervistatori adulti⁶³, e che rispondono diversamente alla stessa domanda posta più volte⁶⁴.

Gail S. Goodman, una delle ricercatrici più attive nel campo della testimonianza infantile, nel cercare di riassumere

⁶² A proposito della presenza, anche troppo spesso citata, di Piaget tra i "nemici" della testimonianza infantile, si veda di Erica Burman (1997), dove si analizza l'apporto non soltanto distruttivo che Piaget fornì alle ricerche sulla memoria dei bambini. L'autrice sostiene che egli anticipò di quasi 25 anni tanta ricerca sulla testimonianza infantile (soprattutto sul rapporto tra il bambino e l'adulto, percepito dal bambino come fonte affidabile e competente di informazione).

⁶³ *Cfr.* Waterman, Blades & Spencer (2000).

⁶⁴ *Cfr.* Burman (1997).

brevemente le posizioni storicamente assunte nei confronti della testimonianza infantile, ha scritto:

“We have gone from a civilization that discounted children testimony to one that began to believe children’s word, to one that sometimes overbelieved children’s statements, back to one that is more and more sceptical of children testimony⁶⁵”. (Goodman e Schaaf, 1997, pag.5)

Si tratta di un terreno estremamente pericoloso, la cui esplorazione ha spesso scoraggiato gli sperimentatori.

Le nostre conoscenze dei processi che governano lo sviluppo delle capacità di ricordo dei bambini non sono per nulla univocamente definite. Questo è emerso già in modo chiaro dal primo capitolo. Nel secondo capitolo abbiamo poi accennato a come tutto quanto si complichino terribilmente nel momento in cui cominciamo a considerare l’aspetto autobiografico: la confusione tra materiale ricordato e soggetto che ricorda aggiunge un’infinità di problemi legati alla percezione di sé, all’emotività e ai processi di schematizzazione.

Non dobbiamo trascurare che questi aspetti, certo in varia misura, entrano in gioco, tanto nel caso di bambini quanto nel caso di adulti, nel momento in cui i soggetti vengono interrogati su fatti appartenenti alla loro autobiografia.

⁶⁵ “Siamo passati da una civiltà che sminuiva la testimonianza infantile a una che cominciava a credere alle parole dei bambini, a una che in alcuni casi dava anche troppo peso alle affermazioni dei bambini, per tornare indietro ad una che è sempre più scettica nei confronti della testimonianza infantile”. (trad. dell’Autore)

(b) La motivazione del soggetto che ricorda: memoria e emozione

Soprattutto quando si affronta il problema del ricordo autobiografico nello specifico caso della testimonianza giudiziaria, oltre ai problemi metodologici di ordine generale di cui abbiamo parlato nel precedente paragrafo, un altro elemento si impone necessariamente alla nostra attenzione: la forza con cui il ricordo di un certo fatto emerge tra le altre esperienze concorrenti del soggetto chiamato a testimoniare.

Potremmo riassumere gli elementi determinanti di questa emersione vittoriosa sotto l'etichetta, estremamente sintetica, di "fattori motivazionali".

Quando Bartlett presentò la sua interpretazione del concetto di schema come produzione propria del soggetto percipiente, volta a semplificare successive operazioni di recupero⁶⁶, lo psicologo inglese si trovò impegnato nel confronto con teorie rigidamente associazioniste.

Criticando il continuo riferimento degli psicologi contemporanei al meccanismo del "riflesso condizionato", inteso come assimilazione organica di una sequenza costante di eventi, l'autore dice:

"Ciò che lega assieme le due cose (lo stimolo uditivo e la salivazione del cane, nel classico esperimento di Pavlov, NdA) non è mai la pura e semplice sequenza temporale, ma il desiderio di cibo...". (Bartlett, 1932, ed. it. cit. pag.275)

La considerazione non deve sembrare troppo banale.

⁶⁶ Si vedano pag. 270 e seguenti di Bartlett (1932), ed. it. cit.

Parlando delle ricostruzioni operate dalla nostra memoria, diventa infatti inevitabile affrontare il problema delle condizioni emotive che fanno da contorno e che, spesso, forniscono il primo impulso al lavoro della nostra memoria.

Le emozioni, positive e negative, fanno sentire le loro conseguenze sia in sede di archiviazione del ricordo, sia al momento della rievocazione.

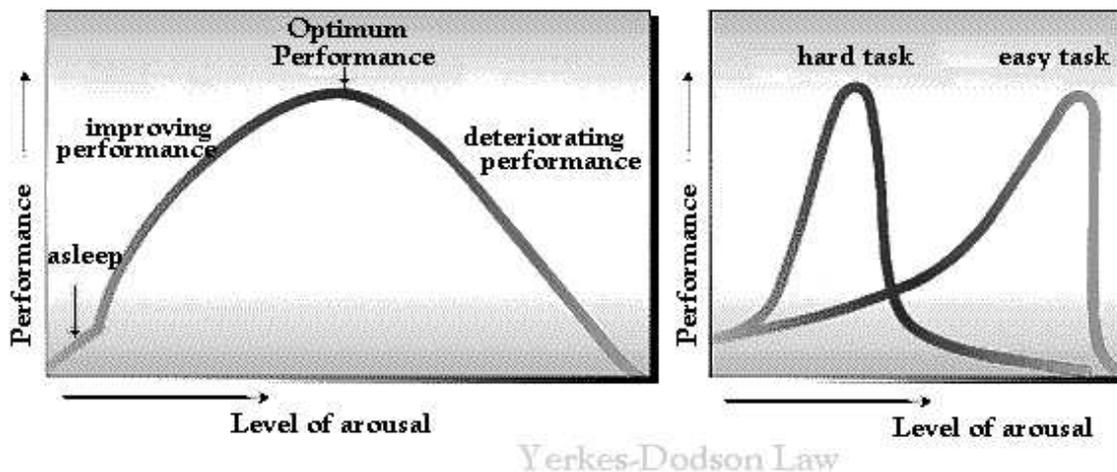
Capita così che un evento particolarmente carico di emozioni dia l'impressione di avere dato origine ad una traccia più robusta.

E', del resto, un'esperienza altrettanto comune che la confusione generata da un momento di agitazione può rendere più difficoltosi alcuni processi di recupero di informazioni legate al passato.

Arousal è un termine tecnico inglese che indica i gradi dell'emozione, a partire da valori prossimi al coma profondo per arrivare a quelli che caratterizzano gli sfoghi di rabbia più violenti.

All'inizio del Novecento Yerkes⁶⁷ e Dodson, due studiosi americani che inizialmente si occuparono di psicologia animale, si dedicarono all'analisi del legame esistente tra livello di *arousal* e condotta individuale, facendo esperimenti di psicologia comparata su di un gruppo di ratti. L'andamento della curva d'errore nell'esecuzione di alcuni compiti sperimentali di apprendimento all'interno di un labirinto seguiva un andamento a U. Gli errori tendevano in un primo tempo a diminuire, poi subivano una costante ed incessante crescita.

⁶⁷ Robert M. Yerkes fu anche autore del primo test militare, somministrato alle reclute in partenza per la Prima Guerra Mondiale (*l'Army Alpha Test Program*).



La spiegazione di questo fatto venne data da Easterbrook mezzo secolo più tardi: la crescita del livello di *arousal* ha la conseguenza fondamentale di operare nel senso di una maggiore selettività nella percezione degli elementi ritenuti importanti per la realizzazione dell'obiettivo.

Easterbrook sostenne che l'*arousal* fisiologico aveva l'importantissimo compito di costituire un "narrowing" (letteralmente "ridursi") dell'attenzione⁶⁸.

Lo studio degli effetti dell'emozione sul ricordo ha seguito le direzioni più disparate: dagli studi specifici sugli effetti dell'ansia a quelli generici sull'umore⁶⁹, a quelli su quanto influisca la consonanza tra le condizioni emotive dell'evento e quelle del recupero del ricordo.

Da una parte troviamo studi quantitativi sul rapporto che lega il carico emotivo di un evento e la probabilità che esso sia ricordato, dall'altra studi di carattere qualitativo sui legami tra la

⁶⁸ Si veda Burke, Heuer & Reisberg (1992).

⁶⁹ Cfr. Balch, Myers & Papotto (1999).

“polarità emotiva dell’esperienza”⁷⁰, l’umore del soggetto che ricorda e le prestazioni della sua memoria.

Si è cercato in più occasioni di definire una classificazione esatta delle emozioni. Proponiamo uno schema tratto da *The Handbook of Emotion and Memory*, curato da Sven-Åke Christianson dell’Università di Stoccolma⁷¹.

E’ corretto ricordare che la schematizzazione del livello inferiore, indicato come “*subordinate categories*” non pretende di essere esaustivo, e che la classificazione proposta non è l’unica esistente.

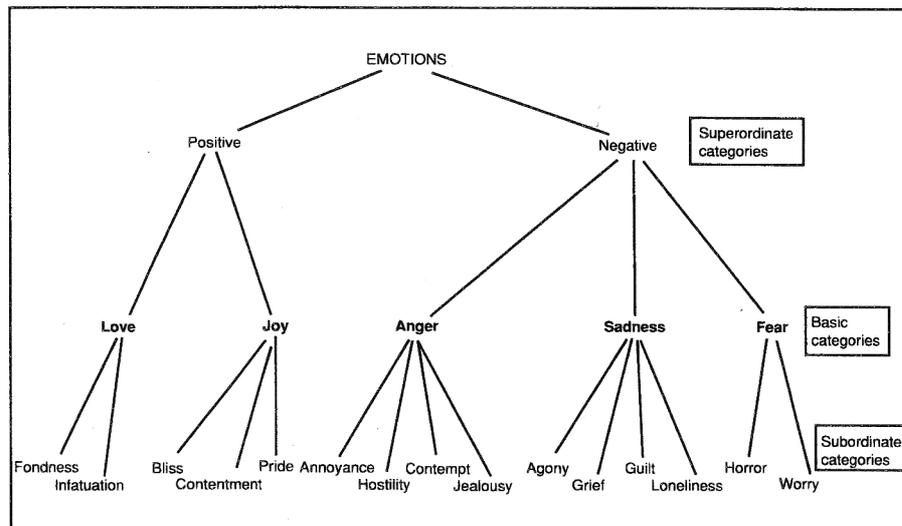
Altri tentativi, come quello di Ortony⁷², propongono di distinguere i termini riferiti a condizioni interne che sono generalmente causate da condizioni esterne, ma che possono essere usati anche in modo assoluto in riferimento all’esperienza stereotipata (es. “abbandonato”, “maltrattato”, ecc.) o i termini indicanti propriamente stati fisici, che possono venire usati anche al di fuori del loro proprio contesto (es. “assonnato”, “nauseato”, ecc.).

Non ci dilungheremo troppo su questa classificazione che, a nostro parere, si riferisce maggiormente all’espressione linguistica delle emozioni piuttosto che alle loro caratteristiche definitorie.

⁷⁰ La citazione è tratta da Calamari (1995), pag.206.

⁷¹ Lo schema è tratto dall’articolo di G.H. Bower *How might emotions affect learning?* e si trova a pag.8.

⁷² Sempre citato nell’articolo di Bower (1992) a pag.9.



Non solo lo stato d'animo al momento della ricostruzione costituisce un elemento di grande importanza. Vi sono anche studi specifici sul modo in cui il ricordo viene influenzato dallo stato d'animo del soggetto nel momento dell'evento che deve essere memorizzato.

Uno dei più famosi studi di questo tipo, che ha dato spunto a una lunga scia di discussioni di cui cercheremo di rendere brevemente conto, è quello riassunto nell'articolo *Flashbulb memories* di Brown e Kulik⁷³.

I due autori dell'articolo avevano cercato di mettere in relazione il livello di sorpresa e di sconvolgimento emotivo di una determinata classe di eventi con la persistenza del ricordo. Il caso tipo di questi eventi è dato dalla notizia dell'assassinio del Presidente Kennedy a Dallas nel 1963.

La maggior parte dei soggetti esaminati aveva un ricordo incredibilmente definito del luogo in cui si trovavano nel

⁷³ *Flashbulb memories* di Roger Brown e James Kulik, pubblicato sul numero 5 della rivista *Cognition* del 1977.

momento in cui erano venuti a conoscenza della notizia, e anche dell'attività in cui erano impegnati.

Il criterio di coinvolgimento emotivo era influenzato dall'appartenenza o meno alla stessa etnia del protagonista dell'evento. Così, ad esempio, l'assassinio di Kennedy era stato tipicamente più sentito dai bianchi d'America, mentre quello di Martin Luther King aveva maggiormente scosso gli appartenenti ai gruppi afroamericani.

Al di là di questi dati, si trattava di uno studio sperimentalmente qualificato che correlava con un certo rigore fattori di carattere emotivo e memoria.

Veniva anche sottolineata la rilevanza antropologica di questo fatto: per l'uomo primitivo era di vitale importanza avere un ricordo chiaro delle condizioni in cui poteva avvenire un evento mortale, come ad esempio l'incontro con un rettile carnivoro.

Le polemiche al riguardo non furono poche. Basti pensare all'alternativa proposta da Neisser qualche anno più tardi, in cui si accennava a particolari strutture di memoria demandate ad accogliere notizie di grande rilevanza sociale e individuale, o a quella di Rubin, che per parte sua sottolineava l'importanza individuale data all'evento⁷⁴.

Problema di fondo di tutta la sperimentazione sulle componenti emotive della condotta umana e sulle conseguenze degli stati emotivi sulla memoria è senza dubbio quella di produrre esperienze dotate di un grande "impatto emotivo"⁷⁵, in modo tale da poter essere paragonate a quelle della vita reale, ma anche eticamente corrette.

⁷⁴ Per una rassegna si veda Calamari (1995) cap.4.

⁷⁵ Si veda Yuille & Tollestrup (1992), pag.202-203.

I tentativi di indurre stati d'animo attraverso rumori, piccoli shock elettrici o scene filmate particolarmente violente non si sono rivelati particolarmente efficaci. Tuttavia è giustificata la continua attenzione ai rischi di una sperimentazione incurante degli aspetti etici, che costituiscono spesso una preoccupazione maggiore della stessa ignoranza.

Siamo ancora molto lontani da un efficace simulazione-induzione degli stati d'animo che sia anche lecita da un punto di vista etico⁷⁶.

(c) Sindrome del falso ricordo e domande fuorvianti

Già nel lontano 1769 W. Blackstone aveva osservato: “It is better that ten guilty escape than one innocent suffer”⁷⁷. Questo problema si sarebbe posto sempre con nuova forza fino ad arrivare ai nostri giorni. La testimonianza resa su di un fatto cui abbiamo assistito può avere conseguenze estremamente pesanti sia su di noi che su altre persone.

Basti pensare al famoso caso di R. Dillen⁷⁸, fotografo segnalato nelle liste della polizia per essere stato sorpreso ad orinare dietro ad un cespuglio nel 1979. A partire da questo evento, tanto banale in apparenza, la vita del fotografo ha subito profondi sconvolgimenti. La sua somiglianza con presunti autori di crimini portò vari testimoni a riconoscerlo colpevole negli

⁷⁶ Per quanto riguarda una proposta concreta per superare in parte questo ostacolo, si veda in dettaglio l'Appendice.

⁷⁷ Cit. in Wells & Loftus (1984) a pag.IX della Prefazione.

⁷⁸ Citato in *Eyewitness research: then and now* di Gary L. Wells and Elizabeth F. Loftus in Wells & Loftus (1984) pag.1 e seg.

elenchi di foto segnaletiche della polizia, costringendolo a continui interrogatori e processi. La sfortunata serie di eventi si complicò quando non riuscì a produrre un alibi convincente per scagionarsi dall'accusa di rapina a mano armata e rapimento di minore. Venne restituito alla sua carriera completamente rovinata e alla sua famiglia distrutta solo quando venne arrestato il vero colpevole.

Si tratta di un caso evidentemente paradossale. Ma non si può negare che spesso l'importanza data ad una testimonianza è difficilmente commensurabile con la sua inesattezza.

Era stato Hugo Münsterberg, autore di *On the Witness Stand*, a criticare aspramente, già all'inizio del Novecento, il fatto che non venisse richiesto a giudici e giurati di avere alcuna competenza psicologica e scientifica in merito alle reali capacità della memoria umana e alle frequenti inesattezze dei ricordi prodotti⁷⁹.

La psicologia della testimonianza, dopo svariati decenni di pressoché totale silenzio, è improvvisamente rifiorita a partire dalla fine degli anni Settanta.

Con lo studio delle testimonianze giudiziarie, si è incredibilmente sviluppato uno specifico settore di interesse: quello per la produzione dei cosiddetti "falsi ricordi" (per la "false memory syndrome", cfr. Loftus, 1979).

Con il testo da lei curato sulla testimonianza oculare, Elizabeth Loftus (1979) diede sperimentalmente ragione del fatto che i testimoni, anche adulti, risultano estremamente

⁷⁹ In merito alle convinzioni di giudici e giurati riguardo alle capacità della memoria dei testimoni oculari si può consultare l'articolo di G.L. Wells *How adequate is human intuition for judging eyewitness testimony* contenuto in Wells e Loftus (1984), pag.256 e seg.

suggestionabili nei confronti del loro intervistatore. Dimostrò anche che era soprattutto il modo in cui veniva posta la domanda che aveva un ruolo fondamentale nella rievocazione dell'evento in questione.

Famoso è l'esperimento della Loftus i cui risultati sono stati pubblicati nell'articolo *Reconstruction of automobile destruction: An example of interaction between language and memory* (1974)⁸⁰. L'esperienza sperimentale riguardava proprio le modalità di interrogatorio dei testimoni oculari. L'utilizzo, all'interno della domanda posta ai testimoni di uno stesso evento, di due parole di diversa intensità usate per indicare l'impatto tra due veicoli coinvolti in un incidente (si trattava di "hit" e di "smash"), avevano notevoli conseguenze nella valutazione della velocità delle due auto al momento dello scontro.

Non solo si aveva una nuova conferma di come la rievocazione non fosse una semplice proiezione mentale dell'evento cui il testimone aveva assistito, ma si attirava anche l'attenzione sul ruolo attivo di colui che conduceva l'interrogatorio nell'aiutare il teste, non sempre consapevole delle influenze dell'intervistatore, nella sua difficile opera di ricostruzione dell'evento.

Abbiamo già parlato delle deformazioni mistiche legate alle continue ricostruzioni dell'evento operate dalla memoria stessa. Anche l'interazione con un'altra persona può influire sulla qualità del ricordo.

⁸⁰ *Reconstruction of automobile destruction: An example of interaction between language and memory* di Loftus, E.F. & Palmer, J.C. (1974) in *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 4, pag.19-31.

Questo è da tenere presente anche nell'esperienza quotidiana di rievocazioni su richiesta di un'altra persona, ma diventa particolarmente carico di conseguenze nel caso di una testimonianza giudiziaria.

Nel caso di un testimone impegnato in un procedimento penale, non bisogna sottovalutare il fatto che la testimonianza resa all'interno dell'aula di tribunale non è l'unica prova di ricordo a cui egli viene sottoposto. Il lungo percorso che lo ha portato lì lo ha messo in contatto con agenti di polizia, avvocati, funzionari pubblici e, non dobbiamo dimenticarlo, i suoi stessi familiari e amici. Ciascuno di loro ha cercato di fornire il suo aiuto alla testimonianza.

Gli esperimenti condotti dalla Loftus e dai suoi collaboratori a partire dalla fine degli anni Settanta hanno dato origine ad un vero e proprio paradigma⁸¹ delle conseguenze della “postevent information”, delle informazioni acquisite cioè successivamente all'esperienza diretta.

Questo paradigma prevede tre stadi fondamentali:

1. acquisizione: il soggetto assiste ad un evento complesso⁸²,
2. ritenzione e cambiamento: il soggetto viene esposto a nuove informazioni sull'esperienza a cui ha assistito ed esse vengono integrate nel suo ricordo,

⁸¹ A tale proposito si veda l'articolo *Postevent information and changes in recollection for a natural event* di Hall, Loftus e Tousignant in Wells & Loftus (1984).

⁸² La complessità dell'evento serve a sottolineare la correttezza ecologica: non si tratta di semplici memorizzazioni di forme o lettere, ma di un'esperienza di ricordo simile a quelle della vita reale.

3. recupero: una successiva prova di rievocazione mostra l'integrazione delle nuove informazioni nel ricordo originario.

All'interno di questo quadro teorico sono state individuate anche alcune precauzioni che riducono gli effetti delle nuove informazioni: un intervallo troppo grande tra esperienza e acquisizione di nuove informazioni favorisce l'azione delle nuove informazioni, come pure una distanza troppo breve tra l'acquisizione di nuove informazioni e il compito sperimentale di rievocazione⁸³. Tuttavia, anche il solo avvertimento della possibilità di essere stati esposti a informazioni fuorvianti, soprattutto se immediatamente successiva alla loro presentazione, ne riduce sensibilmente gli effetti.

Nel caso di nuove informazioni acquisite attraverso domande fuorvianti, la forma sintattica del quesito risulta particolarmente importante. Si prenda in esame ad esempio un esperimento condotto da Loftus⁸⁴.

Durante una lezione universitaria un intruso entrò improvvisamente nell'aula, per uscirne dopo un breve alterco con l'insegnante. Gli studenti vennero intervistati in merito all'evento. Si cercò di far credere agli studenti che l'uomo avesse i baffi. Ad alcuni venne domandato: "I baffi dell'alto intruso erano castano chiaro o scuro?". All'altro gruppo, invece, venne chiesto: "Forse che l'intruso alto e coi baffi ha detto qualcosa al professore?".

⁸³ Cfr. l'articolo di Hall, Loftus e Tousignant in Wells & Loftus (1984), pag.129 e seg.

⁸⁴ *Idem*, pag.131.

Giorni dopo venne verificato il ricordo dell'evento. Coloro che erano stati sottoposti alla prima versione della domanda, più semplice nella sintassi, si dimostrarono più inclini a sostenere che l'intruso avesse effettivamente i baffi.

Un elemento che ha attirato l'attenzione dei ricercatori è senza dubbio l'età del testimone. Abbiamo già ricordato la diffidenza che da sempre aveva circondato la testimonianza infantile.

La necessità di confrontarsi con la capacità dei bambini di ricordare si è fatta assolutamente ineludibile negli ultimi decenni, dato il continuo aumentare dei casi di abuso sui minori. A generare questa assoluta necessità sono stati principalmente i frequenti casi di violenza subiti da bambini (fisica, sessuale o psicologica, a partire dai casi di mancanza di cure fino a quelli di violenza sessuale) e l'importanza che la loro testimonianza potrebbe avere nei sempre più frequenti casi di separazione dei genitori.

Dobbiamo però chiarire quali siano le loro reali capacità di ricordo, e soprattutto quale sia la possibilità di un adulto di plasmare i ricordi di un bambino per cambiare alcuni dettagli o addirittura crearne dei nuovi.

Sulla scia delle esperienze sperimentali della Loftus, i cui soggetti sono soprattutto degli adulti, si possono collocare i numerosi esperimenti condotti da Gail S. Goodman e da vari suoi collaboratori⁸⁵ sulla delicata questione della testimonianza infantile.

⁸⁵ Per due efficaci sintesi delle esperienze compiute si veda *Child Sexual and Physical Abuse: Children's Testimony*, di G.S.Goodman, Ch.Aman e J.Hirschman, in Ceci, Togliola e Ross (1987) e l'articolo di Goodman e Schaaf (1997).

La prima ricerca di Goodman e Reed risale al 1986 e venne pubblicata sulla rivista *Law and Human Behavior*⁸⁶ col titolo *Age differences in eyewitness testimony: bambini di 3 e 6 anni e adulti* vennero fatti interagire per qualche minuto con uno sconosciuto (si era scelto di farli conversare brevemente e di farli giocare insieme) e, dopo 4 o 5 giorni, vennero interrogati sull'accaduto. Vennero poste domande (anche suggestive), richieste una rievocazione libera dell'incontro e l'identificazione dell'interlocutore scegliendo la sua foto tra 5 foto segnaletiche.

Non si notarono grandi differenze nelle prestazioni dei bambini di 6 anni e degli adulti, mentre i risultati dei bambini di 3 anni erano notevolmente inferiori.

Lo studio confermava anche la teoria che i bambini sono generalmente meno propensi degli adulti a rilasciare lunghe narrazioni spontanee⁸⁷. Se da un lato veniva smentita la tendenza a credere che i resoconti dei bambini fossero assolutamente inattendibili, le poche cose spontaneamente riferite erano infatti per lo più corrette, l'attenzione veniva attirata sul fatto che nel caso di testimonianze infantili il ruolo dell'adulto in qualità di aiuto nella ricostruzione era quasi indispensabile.

La possibilità di una corretta testimonianza infantile era poi ulteriormente ridotta anche da fattori ambientali. In condizioni naturali il ricordo dell'evento non era quasi mai separabile da un insieme di connotazioni emozionali: era necessario individuare un compito che coinvolgesse il giovane testimone in modo tale

⁸⁶ L'articolo si trova in: *Law and Human Behavior*, 10, pag.317-332.

⁸⁷ In realtà la teoria non è stata accettata senza critiche, tra le quali quella di Cole e Loftus (vedi il loro saggio in Ceci, Toglia e Ross, 1987, pag.184) che criticano la Goodman e i suoi collaboratori per non aver chiarito l'esatta natura del materiale sperimentale: una cosa è parlare di un vago ricordo del passato, altro è la capacità di rispondere a domande brevi o di tipo vero/falso.

da far sì che il suo punto di vista passasse dall'esterno all'interno della vicenda. Questo avrebbe reso la situazione sperimentale più simile alle reali condizioni di testimonianza in merito ad episodi di violenza o abuso.

Per ottenere questo risultato gli sperimentatori si dedicarono all'analisi della testimonianza resa da bambini di età compresa tra i 3 e i 7 anni che erano appena stati sottoposti ad una vaccinazione⁸⁸. Questa condizione permetteva di verificare il ricordo del bambino di un avvenimento spiacevole, se non addirittura terrificante, della sua vita.

La logica di questo esperimento venne ripetuta, con un campione più esteso di 48 bambini, in uno studio citato come "inoculation study"⁸⁹: ai bambini veniva praticata un'iniezione sul braccio o sulla coscia, mentre uno dei genitori restava al loro fianco. Un particolare interessante: i genitori dei bambini non conoscevano l'esatto scopo dell'esperimento psicologico associato alla vaccinazione.

Il ricordo venne verificato a distanza di qualche giorno (dai 3 ai 9 giorni dopo la vaccinazione).

Lo studio delle differenze legate all'età dei bambini dimostrò chiaramente che mentre non c'erano grosse differenze nella capacità di ricordare l'evento e nell'accuratezza del ricordo. Maggiori difficoltà sopraggiungevano in merito alla distinzione tra domande oggettive e domande suggestive: i bambini più grandi mostrarono una resistenza maggiore a inserire il contenuto delle domande suggestive all'interno del loro ricordo.

⁸⁸ La descrizione dettagliata del "venipuncture study" è contenuta in *Child Sexual and Physical Abuse: Children's Testimony*, di G.S.Goodman, Ch.Aman e J.Hirschman, in Ceci, Togliola e Ross (1987).

⁸⁹ *Idem*

In un altro studio sulle vaccinazioni, pubblicato nel 1991⁹⁰, la Goodman e i suoi collaboratori suddivisero il gruppo in due sottogruppi per verificare che miglioramenti poteva apportare, negli interrogatori di bambini, il metodo delle interviste ripetute. Metà del gruppo venne sottoposto ad un'intervista sull'accaduto 4 settimane dopo la vaccinazione, l'altra metà venne interrogato prima dopo 2 settimane, poi dopo 4, insieme al gruppo di controllo.

Contrariamente a quanto era previsto, i risultati del gruppo sottoposto ad interviste ripetute erano sensibilmente migliori del gruppo testato unicamente dopo un lungo intervallo e il metodo delle ripetizioni si era rivelato efficace. Rimaneva però una grande preoccupazione, difficilmente eliminabile: che le ripetizioni a breve distanza favorissero l'inclusione, all'interno del ricordo originale, di modificazioni anche sostanziali dovute ad interazioni con adulti.

Indipendentemente dall'età del testimone, anche nel caso della testimonianza adulta, è noto che, soprattutto nella fase iniziale di recupero del ricordo, sia meglio lasciare il soggetto in piena libertà di ricordare senza nessuna pressione esterna: in questa situazione si otterranno racconti lacunosi, tendenzialmente brevi nel caso di bambini e lunghi nel caso di adulti, ma si eviterà la nociva intrusione di un agente esterno in questa prima ed importante fase⁹¹.

Le domande tendenziose e la sindrome del falso ricordo pongono un interessante problema di fondo: i ricordi originali

⁹⁰ Citato in Goodman e Schaaf (1997).

⁹¹ *Cfr.* Roncato & Zucco (1993), pag.315 e seg.

continuano ad esistere da qualche parte “sotto” quelli modificati, o li soppiantano completamente prendendone il posto?

Riguardo questa specifica questione le risposte degli psicologi non sono affatto concordi.

La Loftus sostiene senza alcun dubbio che, nel caso di deformazioni legate alla sindrome del falso ricordo non vi è alcuna possibilità che la traccia originale permanga “al di sotto” di quella che il soggetto manifesta al momento della rievocazione.

Altri sono inclini a pensare che il ricordo sia soltanto temporaneamente inaccessibile. Tra questi possiamo citare la “*haeded-records theory*” di Morton⁹², che risale sempre all’inizio degli anni Ottanta.

Secondo questo studioso ad ogni ripetizione del ricordo di un evento il soggetto origina un nuovo *file* di memoria, originato principalmente da una ricopiatura della traccia originale. In questo procedimento, però, possono avvenire cambiamenti imprevisi, quali quelli introdotti dalla *postevent information* di cui parla la Loftus. Il nuovo *file* coesiste e compete con i vecchi, ma ha su di loro il vantaggio della recenza, che lo rende più accessibile. Le vecchie tracce permangono, però, ad un livello inferiore di accessibilità.

Riguardo a questa teoria nutro perplessità analoghe a quelle che si possono leggere nell’analisi della Loftus: una volta dimostrata la quasi totale inaccessibilità del vecchio materiale, è estremamente poco economico presupporre l’esistenza: è infatti vero che non si può dire che se x è inaccessibile, allora x non

⁹² Cfr. l’articolo di Hall, Loftus & Tousignant in Wells & Loftus (1984), pag.133.

esiste, ma forse non ha troppo senso darsi pensiero per la sua irraggiungibilità.

Anche nel caso delle domande fuorvianti, il problema è particolarmente complesso nel caso della memoria infantile. Lo sviluppo della memoria del soggetto è ancora in corso in molti dei casi esaminati: è già estremamente complesso stabilire se abbia senso parlare di una traccia originale.

Sicuramente gli effetti di domande tendenziose o fuorvianti sono particolarmente pesanti sui resoconti di un bambino.

Buoni risultati, almeno nell'ambito degli interrogatori legali in casi d'abuso o maltrattamento, sono stati ottenuti mediante l'utilizzo di bambole anatomiche⁹³.

⁹³ *cfr.* Cole e Loftus *The memory of children* in Wells e Loftus (1987), pag.189.

CONCLUSIONI

Cerchiamo di riassumere brevemente le tappe del nostro percorso che ci ha messo di fronte ai risultati ottenuti dalle recenti ricerche sperimentali sulla memoria autobiografica umana.

Siamo partiti (cap. 1) da una rapida rassegna degli studi sperimentali sulla memoria in generale, dedicando particolare attenzione alla formazione delle strutture che permettono lo svolgimento dei compiti di memoria. Si è trattato, più in dettaglio, dei motivi per cui si può dire che, in generale, le prestazioni della memoria migliorano a partire dai primi anni di vita fino ad arrivare all'età adulta.

Nel secondo capitolo siamo arrivati a parlare del tema centrale della nostra ricerca: la memoria autobiografica. In particolare abbiamo cercato di dare ragione della formazione nel soggetto in età evolutiva di strutture dedicate alla conservazione dei ricordi personali e di considerare in dettaglio i processi che regolano l'archiviazione e il recupero delle esperienze vissute.

In questa fase abbiamo incontrato il problema che ha dato il titolo alla nostra ricerca: quello della motivazione. Questo ambito ha frequenti intersezioni, come abbiamo già avuto modo di ricordare più volte, con le ricerche sull'attenzione e sull'emozione.

Abbiamo incontrato il nome di Bartlett, che ha dato origine ad un percorso di ricerca sulla memoria umana che si poneva in netta antitesi con la proposta metodologica avanzata da Ebbinghaus⁹⁴. Interessante la considerazione teorica che egli fa in merito al lavoro dello psicologo:

“Lo psicologo, che usi o no il metodo sperimentale, ha a che fare non semplicemente con reazioni, ma con esseri umani.” (Bartlett, 1932, ed. it. cit. pag.53)

Seguendo Bartlett abbiamo intrapreso la via della sperimentazione su materiale significativo e siamo arrivati alle esperienze ecologicamente fondate condotte dalla Nelson su soggetti in età evolutiva. Analizzando la sua opera abbiamo seguito il formarsi delle strutture che sono alla base del ricordo autobiografico.

Nel terzo capitolo la ricerca si è ristretta all'ambito della testimonianza e della comunicazione del vissuto. Tralasciando quasi completamente la ricerca di tipo linguistico, la nostra attenzione si è rivolta principalmente a problematiche legate alle motivazioni, in particolar modo di carattere emotivo.

In questo contesto abbiamo cercato di fornire un quadro il più possibile esaustivo delle ricerche sulla testimonianza, mediante le esperienze condotte dalla Loftus e dalla Goodman in merito alla costituzione di falsi ricordi.

Particolare interesse è stato dedicato ai numerosi tentativi di ricerca sulle emozioni umane e sui loro effetti sulla memoria.

⁹⁴ Il rifiuto del metodo proposto da Ebbinghaus è chiaro: “Com’era doveroso da parte mia, seguii la direzione da lui [=Ebbinghaus] indicata e lavorai per qualche tempo con il materiale senza senso: il risultato fu disappunto ed insoddisfazione crescente.” (Bartlett, 1932, pag.35 dell’ed. it. cit.) Si veda anche la critica metodologica a pag.44-45.

Ci sembra che questo lavoro possa rappresentare un tentativo di mostrare, senza puntare certo all'esaustività, come lo studio dell'uomo vada progressivamente complicandosi quando ci si avvicina al problema della sua identità, che ha tanto a che vedere con l'autobiografia.

Siamo convinti che, nonostante le necessità metodologiche impongano di ridurre il più possibile l'ambito della sperimentazione, in modo da non permettere l'ingresso di un numero troppo elevato di variabili all'interno del disegno sperimentale, sia possibile ed auspicabile ipotizzare un livello di sintesi dei dati ottenuti.

Il preziosissimo lavoro di ricerca sul singolo aspetto non deve infatti diventare scopo unico della ricerca, ma deve rimanere indispensabile mezzo per ottenere un ampliamento dell'orizzonte di ricerca. Il lavoro del singolo sperimentatore dovrebbe necessariamente essere inserito in un ampio quadro complessivo.

“Basically, we need to integrate what we know about the ways in which children can be accurate witnesses with the ways in which they can be inaccurate witnesses⁹⁵”. (Goodman e Schaaf, 1997, pag.17)

Questo non equivale a ridurre l'importanza del singolo dato sperimentale, ma vuole soltanto sottolineare come essa non sia in alcun modo scindibile dall'attuazione di un ampio programma di ricerca.

⁹⁵ “Fondamentalmente, abbiamo bisogno di integrare ciò che sappiamo riguardo alle condizioni in cui i bambini possono essere testimoni accurati con ciò che sappiamo riguardo a come essi possono essere testimoni imprecisi”. (trad. dell'Autore)

Le letture affrontate in vista della stesura di questo elaborato hanno anche attirato la nostra attenzione su alcune gravi carenze della letteratura scientifica italiana.

Anche se le letture relative in modo specifico a questo ambito non sono state prese in esame nel presente lavoro, si è rilevata una assoluta necessità di ricerche di lingua italiana sul rapporto tra lo sviluppo linguistico del soggetto e il miglioramento della sua capacità di svolgere compiti di memorizzazione (soprattutto di materiale significativo).

Inoltre la situazione italiana risulta ancora particolarmente povera di ricerche interdisciplinari che coinvolgano psicologi e tecnici del diritto. Affrontando lo studio della psicologia della testimonianza ci si è resi conto in più di un'occasione di come il sistema legale italiano sia troppo diverso da quello anglo-americano perché sia possibile potervi applicare senza correzioni di sorta le considerazioni sviluppate in quel contesto.

In conclusione, per quanto riguarda questo nostro sintetico lavoro di risistemazione teorica, speriamo di essere riusciti a fornire almeno un minimo contributo a questo genere di ricerche.

APPENDICE:
IPOTESI PER UN'ESPERIENZA SPERIMENTALE

Ho pensato che, a completamento della mia lunga opera di sintesi delle conoscenze teoriche raggiunte riguardo al funzionamento della memoria autobiografica e ai meccanismi di archiviazione e recupero dei ricordi significativi, potesse avere senso cercare di ipotizzare lo svolgimento di un'esperienza sperimentale.

Convinto che ci sia almeno qualche cosa di buono nell'esperimento che ho ideato, ho creduto opportuno esporre qui il mio disegno sperimentale, per analizzarne in dettaglio pregi e difetti.

Non vedo nessuna sede più opportuna di questa per lasciare almeno una traccia delle mie considerazioni. Nella speranza, magari, che possano tornare utili a qualcuno.

Il disegno sperimentale da me ideato si ispirava alle esperienze ecologicamente fondate condotte dalla Goodman, di cui abbiamo parlato nell'ultimo capitolo di questo lavoro a proposito del problema dei falsi ricordi nel campo della testimonianza infantile.

La mia idea era stata poi ulteriormente influenzata da un articolo di Lang et al. recentemente apparso sulla rivista *Cognition and Emotion*⁹⁶.

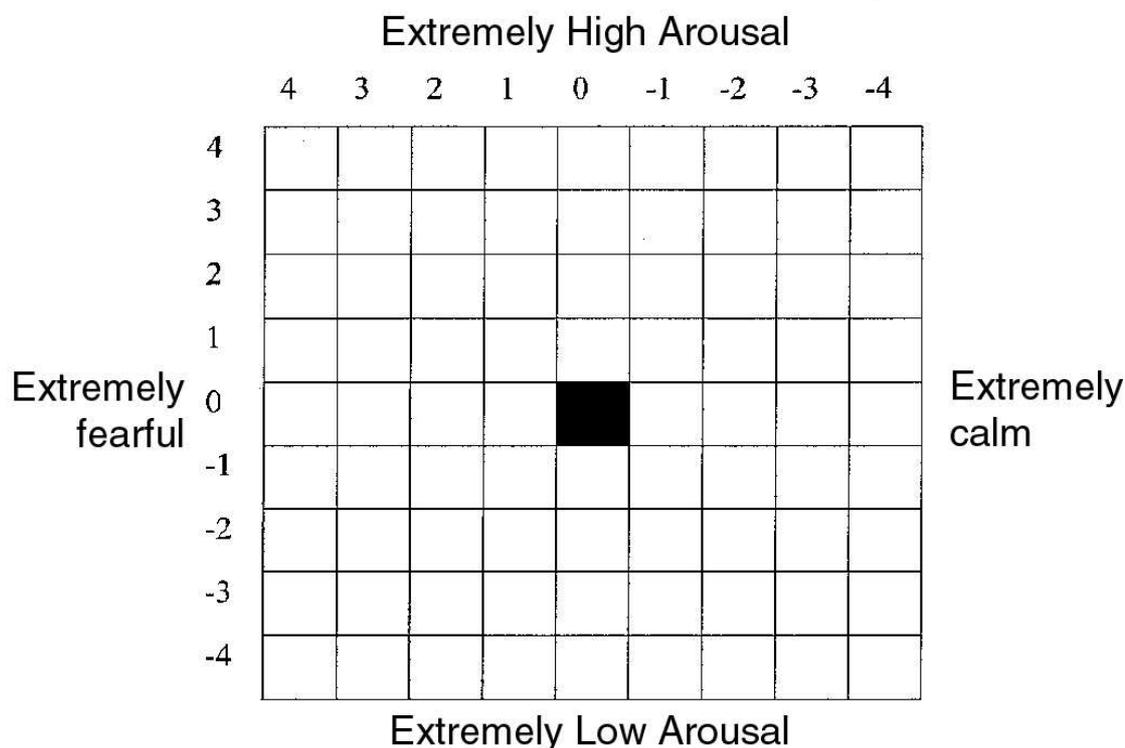
Quest'ultima ricerca ha il merito di essere incentrata su di un'emozione abbastanza facile da accertare: la paura. Il campione sperimentale è infatti costituito da 54 matricole dell'UCLA (per lo più si tratta di giovani ragazze dell'età media di 18 anni), caratterizzate da una forte paura dei serpenti o dei ragni.

I soggetti sono sottoposti a prove di rievocazione autobiografica in condizioni di tranquillità, in un locale accogliente, con un sottofondo di musica classica, o di paura, cioè alla presenza, anche molto ravvicinata, di un ragno o di un serpente, a seconda della loro paura predominante.

Il disegno sperimentale prevede due sessioni di prova, in condizioni variabili secondo uno schema 2x2: (1) prima prova: paura, seconda prova: paura; (2) prima prova: paura, seconda prova: rilassamento; (3) prima prova: rilassamento, seconda prova: paura; (4) prima prova: rilassamento, seconda prova: rilassamento.

Per la misurazione della paura viene usato uno schema che consente al soggetto di dare una misurazione analogica del suo stato emotivo, messo a punto da Eich:

⁹⁶ Faccio riferimento all'articolo di Lang & al. (2001) dal titolo *Fear-related state dependent memory*.



Durante il primo incontro ai soggetti viene consegnata una lista di 16 parole, a partire dalle quali essi devono descrivere 16 eventi databili del loro passato. Nel secondo incontro viene loro richiesto di rievocare i ricordi esposti nel corso del primo incontro, possibilmente in relazione alla parola chiave.

All'esperimento sui ricordi di materiale autobiografico è associato un esperimento di ricordo di materiale visivo (macchie di inchiostro colorate), di cui in questa sede tralascierò di parlare.

Il risultato dell'esperienza è una dimostrazione del fatto che uno stato emotivo dello stesso segno di quello caratterizzante l'evento, favorisce la prova di ricordo. I risultati migliori, in particolare, vennero ottenuti nel caso del disegno "paura-paura".

Veniamo ora alla descrizione del nostro ipotetico esperimento.

Il nostro impianto sperimentale è volto ad indagare l'influenza delle condizioni emotive sul ricordo autobiografico, ed in particolare sulla produzione di falsi ricordi prodotti da domande suggestive.

Analizziamo in dettaglio l'esperienza:

A. **Campione:** si pensa di condurre l'esperimento su classi delle scuole materne ed elementari. I contatti sono favoriti dalla generale disponibilità di inserire esperienze sperimentali all'interno dell'attività didattica. Si pensava ad un campione costituito da 10/15 bambini per ogni classe coinvolta e al coinvolgimento di una classe della scuola materna (4/5 anni) e due delle elementari (I elementare: 6/7 anni e V elementare: 10/11 anni). L'attività riguarda tutta la classe e la scelta dei protocolli da scartare per ottenere un numero costante di campioni da ogni classe viene affidata al caso.

Lo studio di un campione di bambini di età diversa permette anche un'analisi diacronica dei materiali.

B. **Luogo dell'esperimento:** le attività verranno tutte svolte all'interno della scuola (inclusi cortile o eventuale palestra). Questo dovrebbe ridurre la possibilità di interferenza da parte di variabili legate alla novità del luogo. La scuola dovrebbe rappresentare per i bambini una struttura familiare.

C. **Esperienza:** dobbiamo mettere a punto due esperienze, connotate da due stati emotivi differenti. Dobbiamo includere un'esperienza piacevole e un'esperienza sgradevole.

- Per quanto riguarda l'esperienza negativa non vi sono stati grossi problemi: si pensava alla simulazione di un furto di materiali didattici, possibilmente di proprietà dei bambini. Il fatto che il materiale sia sentito dai

bambini come loro dovrebbe aumentare la connotazione negativa dell'esperienza e ridurre almeno in parte l'eccitazione dei bambini (che potrebbero aver vissuto casi in cui tentativi di effrazione hanno prodotto un giorno straordinario di vacanza).

- Maggiori problemi si sono posti riguardo all'esperienza positiva. La connotazione positiva può essere facilmente affidata ad un'esperienza di tipo ludico. Abbiamo pensato a due soluzioni possibili: quella di approfittare di una manifestazione sportiva non troppo importante (ad esempio una gara tra classi), e quella di preparare insieme alle maestre una festa di carnevale all'interno della quale premiare la classe col costume più bello. L'aspetto della gratificazione, in entrambi i casi, dovrebbe essere garantito sia dal tipo di manifestazione, sia dalla conseguente premiazione.

D. **Raccolta dei materiali:** lo svolgimento dell'esperimento dovrebbe venire filmato, per garantire una documentazione oggettiva di riferimento in merito agli eventi. Alle maestre potrebbe venir chiesto di compilare una valutazione analogica (sul tipo dello schema usato da Eich, sopra riportato) del livello di inquietudine/gratificazione del singolo soggetto. I soggetti vengono poi interrogati, dopo l'esperienza, due volte: una successiva di pochi giorni all'evento indagato, l'altra almeno due settimane dopo.

E. **Domande:** l'interrogatorio inizia con una breve seduta di ricordo libero avviata da una domanda generica riguardante l'esperienza (tipo: "Stanotte alcuni ladri sono entrati a scuola:sai qualcosa?") oppure: "Della gara di ieri, cosa mi

dici?") e finalizzati all'ottenimento di un primo protocollo ingenuo. Il soggetto viene poi interrogato oralmente sulla base di un questionario predefinito. L'intervistatore si propone nel caso del furto come un aiutante della polizia, nel caso della gara come un giudice sportivo, o simili.

Le domande sono studiate sulla base della situazione verificatasi e sono costruite sulla base di questo schema: 10 in riferimento ad una partecipazione del soggetto, poste in modo neutrale, 10 in riferimento all'accaduto (di esse 5 oggettive, 5 suggestive).

Un esempio delle domande poste potrebbe essere (ad esempio nel caso della situazione negativa):

1. Cosa hai fatto ieri all'uscita della scuola?
2. Sei passato davanti alla scuola nel pomeriggio?
3. Ti ricordi di qualche episodio simile successo in passato?
4. Ti dispiace che siano state rubate le carpette coi disegni?
5. Perché?
6. Tra le carpette c'era anche la tua?
7. Come era fatta?
8. Cosa c'era all'interno?
9. Quando è stata l'ultima volta in cui avete usato le carpette?
10. Chi le ha messe via?
11. Hai notato qualcosa di strano questa mattina?
12. Cosa hai notato?
13. Dove stavano le carpette?
14. L'armadietto è chiuso a chiave?

15. Chi tiene la chiave?
16. Hai visto il vetro rotto, quando sei arrivato?
17. Con cosa è stata forzata la serratura?
18. Qualcuno ha preso le carpete ieri, prima di uscire?
19. C'era qualcosa di strano nel corridoio, ieri?
20. C'era qualcosa fuori posto, questa mattina?

Come si può notare, le prime 10 domande fanno riferimento al coinvolgimento nell'evento e dovrebbero riuscire ad enfatizzare lo stato d'animo dei bambini. Delle altre 10, 5 riguardano l'evento e 5 cercano di suggerire dettagli assolutamente inventati, data la natura simulata dell'evento.

Le domande presentate sono soltanto alcune delle domande possibili, e servono più da esempio che per lo svolgimento reale dell'esperienza.

Per tale svolgimento converrebbe infatti fare riferimento al materiale che si è riuscito a filmare, in modo tale da avere il maggior numero possibile di riferimenti documentati.

Lavoro analogo deve avvenire riguardo all'esperienza gratificante.

Dopo due settimane lo stesso intervistatore dovrebbe tornare dai bambini senza preavviso, giustificandosi dicendo che il materiale degli interrogatori è andato perduto e chiedendo la loro disponibilità a ripetere le domande del questionario.

Registrato il materiale, resta la complessa analisi dei dati.

- F. **L'analisi dei dati:** si tratta della parte più delicata del lavoro. Se tutto procede secondo i piani lo sperimentatore dovrebbe essere in possesso di numerosi protocolli di ricordo libero da utilizzare anche per un'analisi lessicale e semantica, di due versioni del questionario su cui verificare l'esattezza del

ricordo e di numerosi dati sullo stato emotivo dei bambini al momento della prima rilevazione.

Vantaggio secondo me notevole di questo disegno sperimentale è quello di poter utilizzare materiale di una stessa rilevazione per più ricerche. Se si fa attenzione alle operazioni di raccolta dei dati, il materiale potrà risultare estremamente versatile e prestarsi a ricerche che mettono in relazione più variabili: ricerche sincroniche e diacroniche rispetto all'età dei soggetti, ricerche relative alla proprietà linguistica del loro resoconto o all'esattezza del loro ricordo. La componente emotiva, qualora la creazione delle condizioni si riveli efficace, sarà un'interessante argomento di analisi.

Qualora poi si desideri portare a termine una sola parte dell'esperienza, sarà possibile ridurla in funzione del tipo di variabili che si sceglie di considerare.

BIBLIOGRAFIA

- Baddeley A. (1984),
La memoria. Come funziona e come usarla. Bari, Laterza.
- Baddeley A. (1992),
La memoria umana: Teoria e pratica. Bologna, Il Mulino.
- Balch, W.R.; Myers, D.M. & Papotto C. (1999),
Dimensions of mood in mood-dependent memory, *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition* 25, 1, 70-83.
- Bartlett, F.C. (1974, ed. originale del 1932),
La memoria. Studio di psicologia sperimentale e sociale. Milano, Franco Angeli Editore.
- Benjafield, J.G. (1995),
Psicologia dei processi cognitivi. Bolgna, Il Mulino - Prentice Hall Iternational.
- Boca, S. & Arcuri, L. (1990),
La memoria autobiografica: problemi e prospettive, *Giornale italiano di psicologia*, 18, p.413-434.
- Brown, A.L. (1975),
The development of memory: knowing, knowing about knowing, and know how to know, in: Reese, H.W., *Advances in Child Development and Behavior (vol. X)*. New York-San Francisco-London, Academic Press, p.104-153.

- Brown, R. & Kulik, J. (1977),
Flashbulb memories, *Cognition* 5, p.73-99.
- Browne A. & Finkelhor D. (1986),
The impact of child sexual abuse: a review of the research,
Psychological Bulletin, 99, p.66-77.
- Bower, G.H. (1992),
How Might Emotions Affect Learning?, in Christianson, S.-
Å. et al. (ed.) *The handbook of emotion and memory:
Research and theory*. Hillsdale, NJ, USA, p. 3-32.
- Burke, A.; Heuer, F. & Reisberg, D. (1992),
Remembering emotional events, *Memory and Cognition*, 20,
3, p.277-290.
- Burman, E. (1997),
Telling Story - Psychologist, Children and the Production of
"False Memories", *Theory & Psychology*, 7, 3, p.291-309.
- Calamari, E. (1995),
*I ricordi personali - Psicologia della memoria
autobiografica*. Pisa, ETS.
- Ceci, S.J.; Toglia, M.P. & Ross, D.F. (ed.) (1987),
Children's eyewitness memory. New York [etc.], Springer-
Verlag.
- Ceci, S.J.; Toglia, M.P. & Ross, D.F. (ed.) (1989),
Perspectives on children's testimony. New York [etc.],
Springer-Verlag.
- Chi, M.T.H. (1977),
Age differences in memory span, *Journal of
Experimental Child Psychology*, 23, p. 266-281.
- Chi, M.T.H. (1978),

- Knowledge structures and memory development, in: Siegler (ed.), *Children thinking: what develops?* Hillsdale, Erlbaum p.73-96.
- Chi, M.T.H. & Rees, E.T. (1983),
A learning framework for development, in: Chi, Michelene T.H. (ed.) *Contribution to Human Development: Trends in Memory Development Research*, vol. 9, Basel, Karger.
- Christianson, S.-Å.; Goodman, J.; Loftus, E.F. (1992),
Eyewitness memory for stressful events: methodological quandaries and ethical dilemmas, in: Christianson, S.-Å. et al. (ed.), *The handbook of emotion and memory: Research and theory*. Hillsdale, NJ, USA, p.217-241.
- Cowan, N. (ed.) (1997),
The development of memory. Childhood Hove East Sussex, Psychology Press.
- Dent, H.R. & Stephenson, G.M. (1979),
An experimental study of the effectiveness of different techniques of questioning child witnesses, *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 18, p.41-45.
- Goodman, G.S. & Schaaf, J.M. (1997),
Over a decade of research on children's eyewitness testimony: what have we learned? Where do we go from here?, *Applied Cognitive Psychology*, 11, S5-S20.
- Gruneberg, M.M.; Morris, P.E. & Sykes, R.N. (ed.) (1988),
Practical aspects of memory: current research and issues - vol.1: Memory in everyday life. Chichester [etc.], John Wiley & Sons.

- Jenkins, J.M. & Ball, S. (2000),
Distinguish between negative emotions: children's understanding of the social-regulatory aspect of emotion, *Cognition and Emotion*, 14, 2, p.261-282.
- Kail, R. (1990),
The development of memory in children. New York (3rd ed.), W.H. Freeman and Company.
- Lang, A.J. & al. (2001),
Fear-related state dependent memory, *Cognition and Emotion*, 15, 5, 695-703.
- Levorato, M.C. (1988),
Racconti, storie e narrazioni. Bologna, il Mulino.
- Loftus, E.F. (1997),
Creating Childhood Memories, *Applied Cognitive Psychology*, 11, S75-S86.
- Luccio, R. (1998),
Psicologia generale: le frontiere della ricerca. Bari, Laterza.
- Mandler, G. (1992),
Memory, Arousal, and Mood: A Theoretical Integration, in: Christianson, S.-Å. et al. (ed.) *The handbook of emotion and memory: Research and theory*. Hillsdale, NJ, USA, p.93-109.
- McBurney, D. (1994 - ed. originale 1986),
Metodologia della ricerca in psicologia. Bologna, Il Mulino.
- Miller, M.B. & Gazzaniga, M.S. (1998),
Creating false memories for visual scenes, *Neuropsychologia*, 36, 6 p.513-520.
- Musatti, C.L. (1989),
Elementi di psicologia della testimonianza. Padova, Liviana Editrice.

- Mussen, P.H. (1963),
Psicologia dell'età evolutiva. Milano, Aldo Martello Editore.
- Naus, M.J. & Ornstein, P.A. (1983),
Development of Memory Strategies: Analysis, Questions and Issues in: Chi, Michelene T.H. (ed.), *Contribution to Human Development: Trends in Memory Development Research*, vol. 9. Basel, Karger, p.1-30.
- Neisser, U. (1978),
Memory: what are the important questions?, in: Gruneberg, M.M.; Morris, P.E. & Sykes, R.N. (ed.), *Practical aspects of memory*. London, Academic Press.
- Neisser, U. (1993, ed. originale 1976),
Conoscenza e realtà. Bologna, Il Mulino.
- Neisser, U. & Fivush, R. (1994),
The remembering self - Construction and accuracy in the self-narrative. Cambridge, Cambridge University Press.
- Neisser, U. & Winograd, E. (ed.) (1994, ed. originale 1988),
La memoria: Nuove prospettive secondo gli approcci ecologici e tradizionali. Padova, CEDAM.
- Neisser, U. (ed.) (1999, ed. originale 1993),
La percezione del sé. Torino, Bollati Boringhieri.
- Nelson, K. (1983),
Scripts and the Development of Memory, in: Chi, Michelene T.H. (ed.), *Contribution to Human Development: Trends in Memory Development Research*, vol. 9. Basel, Karger p.52-70.
- Nelson, K.(ed.) (1989),
Narratives from the Crib. Cambridge, Harvard University Press.

- Nelson, K. (1992),
Emergence of autobiographical memory at age 4, *Human development*, 35, 3, p.172-177.
- Nelson, K. (1993),
The psychological and social origins of autobiographical memory, *Psychological Science*, 4, 1, p.7-14.
- Oliverio, A. (1990),
Il tempo ritrovato - La memoria e le neuroscienze. Roma-Napoli, Theoria.
- Oliverio, A. (1998),
L'arte di ricordare - La memoria e i suoi segreti. Milano, Rizzoli.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1976),
Memoria e intelligenza. Firenze, La Nuova Italia.
- Poole, D.A. & Lamb M.E. (1998),
Investigative interviews on children: a guide for helping professionals. Washington, American Psychological Association.
- Puckett, J.M. & Reese, H.W. (ed.) (1993),
Mechanism of everyday cognition. Hillsdale, N.J. [etc.], L. Erlbaum Associates .
- Roncato, S. & Zucco, G. (1993),
I labirinti della memoria. Bologna, Il Mulino.
- Rubin, D.C. (ed.) (1986),
Autobiographical memory. Cambridge [etc.], Cambridge University Press.
- Schacter, D.L. & Tulving, E. (1994) (ed.),
Memory systems 1994. Cambridge Massachussets, The MIT Press.

- Schneider, W. & Pressley, M. (1989),
Memory development between 2 and 20. New York [etc.],
 Springer-Verlag.
- Treves, A. (1998),
Come funziona la memoria. Milano, Bruno Mondadori.
- Waites, E.A. (1997),
Memory quest. New York, London, W.W.Norton & Company
 Inc.
- Waterman, A.H.; Blades, M. & Spicer, C. (2000),
 Do children try to answer nonsensical questions?, *British
 Journal of Developmental Psychology*, 18, p.211-225.
- Weinert, F.E. & Perlmutter, M. (ed.) (1988),
*Memory Development: Universal Changes and Individual
 Differences*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.
- Wells, G.L. & Loftus, E.F. (ed.) (1984),
Eyewitness Testimony. Cambridge [etc.], Cambridge
 University Press.
- Yuille, J.C. & Tollestrup, P.A. (1992),
 A model of the diverse effects of emotion on eyewitness
 memory, in: Christianson, S.-Å. et al. (ed.) *The handbook of
 emotion and memory: Research and theory*. Hillsdale, NJ,
 USA, p. 201-215.

INDICE

RINGRAZIAMENTI	1
INTRODUZIONE	2
CAP 1. LA MEMORIA IN ETÀ EVOLUTIVA.....	8
(a) Capacità della memoria	11
(b) Miglioramento delle strategie.....	14
(c) Rapporto con le conoscenze di base.....	20
(d) La metamemoria.....	25
CAP 2. MEMORIA AUTOBIOGRAFICA.....	28
(a) Organizzazione dei ricordi personali	29
(b) La nascita degli script.....	35
(c) Ricordo o ricostruzione?	39
CAP 3. COMUNICAZIONE DELL' AUTOBIOGRAFIA E TESTIMONIANZA.	43
(a) Ricordare fatti autobiografici: alcuni problemi di metodo	44
(b) La motivazione del soggetto che ricorda: memoria e emozione	54
(c) Sindrome del falso ricordo e domande fuorvianti	60
CONCLUSIONI.....	71
APPENDICE: IPOTESI PER UN' ESPERIENZA SPERIMENTALE	75
BIBLIOGRAFIA	83