

ISSN: 2036-5330 (stampa); 2974-9174 (online)

DOI: 10.32076/RA15304

Mente, linguaggio e società. Il caso del *debate*

Mind, language and society. The case of the debate

Pietro Garofalo, Rita Borali¹
Felice Cimatti^{2,3}

Sintesi

In questo lavoro si esplicita lo sfondo filosofico-pedagogico del *debate* inteso non tanto, e non solo, come un particolare metodo didattico bensì come un vero e proprio ambiente formativo. L'idea è di considerare il *debate* come il luogo in cui un giovane essere umano fa esperienza - sebbene controllata e mediata dai docenti - di ciò che lo rende propriamente "umano", cioè la capacità di socializzazione del proprio pensiero. Per fare emergere questo aspetto, si farà riferimento alle teorie psicologiche di Vygotskij, Bruner e a quelle, di orientamento psicoanalitico, di Bion, convergenti su un punto teorico fondamentale: la natura intrinsecamente sociale della mente umana si fonda sullo stretto intreccio tra pensiero e linguaggio.

Parole chiave: *Debate*; Bruner; Psicoanalisi; Vygotskij; Bion.

Abstract

This study endeavors to elucidate the philosophical and pedagogical underpinnings of the debate, conceptualizing it not merely as a teaching method, but rather as an authentic educational milieu. The intention is to regard the debate as the realm in which a young individual acquires experiential learning, albeit under the guidance and mediation of educators, thereby fostering the development of their essential "human" attribute—the capacity to socialize their cognitive processes. To accomplish this, the investigation draws upon the psychological theories of Vygotskij, Bruner, and the psychoanalyst Bion, who converge on a fundamental theoretical premise: the intrinsically social character of the human mind is predicated upon the intricate interplay between cognition and language.

Keywords: Debate; Bruner; Psychoanalysis; Vygotskij; Bion.

1. Liceo Primo Levi, San Donato Milanese, pietro.garofalo01@gmail.com

2. Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali, Università della Calabria.

3. Il saggio è frutto del lavoro comune dei tre autori, tuttavia i parr. 1 e 2 sono da attribuire a Pietro Garofalo, il 3 a Rita Borali, il 4 a Felice Cimatti, il 5 a Felice Cimatti e Pietro Garofalo.

1. Il *debate*: un quadro teorico di riferimento

Il sistema educativo rappresenta il pilastro istituzionale di ogni sistema democratico. Se la sovranità appartiene al popolo, è di fondamentale importanza che i cittadini, per esercitarla pienamente, siano in grado non solo di giustificare le ragioni delle proprie decisioni, ma anche di vagliare e rendere conto delle informazioni su cui basano le proprie scelte. In quest'ottica, la metodologia del *debate* rappresenta un'efficace strategia per lo sviluppo del critical thinking e per la formazione dei futuri cittadini. Tra le capacità più importanti promosse da questo tipo di strategia educativa, ai fini della presente trattazione, troviamo le seguenti: ricercare in modo autonomo le informazioni, valutando correttamente l'autorevolezza delle fonti, individuare le principali tesi pro e contro un certo tema di discussione, promuovere l'attenzione sia nella ricostruzione dei collegamenti e dei nessi causali tra avvenimenti, sia nell'utilizzo del linguaggio e della forma dell'argomentazione, sviluppare l'attitudine a porsi dal punto di vista dell'altro e, così, a problematizzare il proprio pensiero (cfr. Cinganotto *et al.*, 2019).

Alla luce di ciò, in questo contributo si cercherà di mostrare come la rilevanza della pratica educativa del *debate* stia proprio nel far leva su un tratto specie-specifico della specie umana: il pensiero individuale è costitutivamente di natura sociale, al punto che accedere alla forma del pensiero tipicamente umano vuol dire passare da un dialogo che avviene all'interno della sfera pubblica con

l'altro da me a un dialogo interiore, realizzato tra me e me. Da ciò ne consegue che la lingua, lungi dal potersi ridurre a un semplice strumento di veicolazione ed esternalizzazione di qualcosa di intimo e privato, o a un mero orpello retorico, rappresenta al contrario lo spazio originario all'interno del quale soltanto è possibile formare e costruire il proprio pensiero. Per cercare di giustificare questo presupposto teorico, nelle pagine che seguono si cercherà di vedere come Vygotskij, Bruner e Bion, pur partendo da problemi e sfondi teorici differenti, convergono nel riconoscere due assunti fondamentali, tra loro legati, la cui individuazione consente di comprendere la rilevanza pedagogica dell'attività del *debate*. Il primo assunto è il riconoscimento del ruolo del linguaggio come strumento in virtù del quale il piccolo umano è in grado di poter monitorare e controllare da sé la propria azione (Vygotskij) e la costruzione dei propri pensieri (Bruner, Bion). Da questo assunto ne discende il secondo, ovvero, la natura intrinsecamente sociale della mente umana. Vygotskij, Bruner e Bion mostrano, a partire da percorsi diversi, come l'attività del pensare non possa mai ridursi a un'attività isolata e individuale. Il pensare tipicamente umano implica sempre un parlare a sé stessi attraverso categorie, prospettive e contenuti che ci provengono dall'esterno. Ciò apre a dei risvolti politico-sociali e ha delle implicazioni in ambito pedagogico-educativo di fondamentale importanza: quanto più ricche saranno le relazioni sociali all'interno delle quali si agisce e le prospettive con cui si viene in contatto, tanto più ricco ed elaborato sarà il proprio pensiero.

2. Vygotskij e la natura storico-sociale delle funzioni psichiche superiori

In *Le origini culturali della cognizione umana*, l'etologo Michael Tomasello, riprendendo il pensiero di Vygotskij, ha paragonato il linguaggio al denaro. Così come il denaro «trasforma la natura dell'attività economica umana» così usare il linguaggio influenza e trasforma «la natura della condizione umana» (Tomasello, 1999, p. 119). Se da un punto di vista filogenetico questa «trasformazione» avrebbe portato la specie umana a prendere le distanze dal resto del regno animale, da un punto di vista ontogenetico essa rappresenta il principale spartiacque tra la vita psichica del bambino prelinguistico e quella dell'adulto. L'evoluzione naturale della specie, e dell'individuo, coincide così con la storia del passaggio da una forma di pensiero «prelinguistico» a una forma di pensiero linguistico o verbale. In altre parole, il pensiero umano non è originariamente linguistico, ma lo diventa nel corso della filogenesi e dell'ontogenesi.

In effetti, gli studi condotti da Köhler sulle scimmie antropoidi, quanto quelli di Charlotte e Karl Bühler sulle analogie tra il pensiero degli scimpanzé e quello del bambino (cfr. 1930/1997, pp. 6-7), avevano mostrato come il pensiero tecnico, inteso come capacità di afferrare concatenazioni meccaniche basilari, fosse sostanzialmente indipendente da qualsiasi funzione simbolica (cfr. *ibidem*). Questa tesi sembrava avvalorata dal caso di animali, come ad esempio i pappagalli, che, pur potendo emettere dei suoni simili a quelli

umani, non erano in grado di accedere alle funzioni psichiche tipiche della nostra specie.

Pur ammettendo che pensiero e linguaggio abbiano effettivamente radici genetiche differenti, Vygotskij giunge a delle conseguenze teoriche diametralmente opposte a quelle di Bühler. Nel corso dello sviluppo del bambino, afferma Vygotskij, si verifica, infatti, qualcosa di sorprendente: «ad un certo momento, che si situa ad un'età precoce (circa 2 anni), le linee di sviluppo del pensiero e del linguaggio, fino ad allora separate, si intersecano, coincidono nel loro sviluppo e fanno nascere una forma del tutto nuova di comportamento, così caratteristica dell'uomo» (1934/2014, p. 110). Iniziando a parlare, il bambino «acquista una relazione fondamentale diversa con tutta la situazione in cui si svolge la soluzione del problema pratico» (1930/1997, p. 10). Se negli scimpanzé e nei bambini nella fase prelinguistica l'azione è direttamente dipendente dal campo visivo e dalla percezione immediata, l'accesso al «pensiero verbale» è il volano di una vera e propria rivoluzione cognitiva che porta al passaggio dalle cosiddette funzioni psichiche elementari o naturali alle funzioni psichiche superiori. Casi emblematici di tali funzioni sono la percezione e l'attenzione. Nella risoluzione di un problema, ad esempio, l'animale segue uno schema tentativo-errore, senza riuscire a prendere le distanze dalla situazione immediatamente percepita⁴. Allo stesso modo, nella fase del pensiero prelinguistico, il bambino sembra essere guidato nel suo comportamento dagli stimoli esterni. Una volta acquisito il linguaggio, però, la situazione cambia drasticamente. Il bambino mediante le parole guida la propria attenzio-

4. «È tipico della scimmia fare una serie di tentativi non controllati per risolvere il problema dato» (1987/2007, p. 46).

ne dall'interno mediante la produzione di stimoli artificiali auto-generati⁵. Grazie all'utilizzo dei segni, il campo visivo viene segmentato in unità discrete, rendendo ogni unità padroneggiabile singolarmente (1987/2007, p. 54); inoltre l'azione, finalizzata alla realizzazione di un obiettivo, può essere suddivisa in diverse fasi, in modo che l'obiettivo finale sia così raggiunto mediante la graduale realizzazione di scopi intermedi.

Nel corso dei suoi esperimenti, Vygotskij si rende quindi conto che, a un certo punto dello sviluppo del bambino, il linguaggio non è semplicemente qualcosa che segue l'azione, ma la precede, esso «guida, determina e domina il corso dell'azione; la funzione programmatrice del linguaggio viene alla luce e si aggiunge alla preesistente funzione del linguaggio di rispecchiare il mondo esterno» (Ivi, p. 48). Un altro esempio spesso utilizzato da Vygotskij per comprendere la rivoluzione cognitiva del «pensiero verbale» è quello dell'operazione del calcolo mediata dai segni:

«L'uomo primitivo, trovandosi di fronte ad un problema che supera le forze naturali della sua memoria, ricorre alla carta, ricorre alle dita, alla creazione di segni esteriori. Egli tenta di agire dall'esterno sulla sua memoria. Organizza dall'esterno i processi interiori di memorizzazione, sostituendo le operazioni interiori con un'attività esterna, che gli è più facilmente controllabile. Organizzando questa attività esterna, egli si impadronisce della propria memoria mediante i segni». (Ivi, p. 113)

Le ricadute sul piano psicologico di questa tesi sono fondamentali: per comprendeere

lo sviluppo della capacità del calcolare, non basta più guardare soltanto a cosa accade dentro il singolo cervello, ma anche a ciò che accade fuori. Riprendendo e parafrasando Marx, si potrebbe così dire che in Vygotskij la storia diviene il libro aperto della psicologia umana (cfr. Marx, 1844/2004, p. 115). Focalizzandosi sull'attività intracranica, si potrà certamente avere una mappatura di ciò che accade a livello cerebrale ogni volta che viene eseguito un calcolo, ma non potremmo mai spiegare come si è arrivati allo svolgimento di una simile operazione mentale. Per comprenderne le condizioni di possibilità, bisogna guardare fuori, ovvero a una storia della matematica e, quindi, dei supporti esterni che hanno consentito all'individuo di operare calcoli sempre più complessi. L'utilizzo di segni e supporti esterni per contare ha rappresentato un indubbio vantaggio, da un punto di vista evolutivistico, rispetto all'animale, ma da un punto di vista dello sviluppo psichico intraspecifico, altrettanti vantaggi sono stati forniti dalle diverse tipologie dei sistemi di calcolo, come ad esempio la numerazione araba, che consente operazioni impossibili con il sistema numerico romano. È proprio l'utilizzo di questi supporti esterni a determinare una ristrutturazione della capacità umana del calcolare. Se l'«uomo civilizzato» sembra presentare una memoria più povera e meno allenata di quella dell'uomo primitivo, al tempo stesso gli strumenti di calcolo che egli possiede gli consentono di compiere delle operazioni di calcolo molto complesse, precluse all'uomo primitivo (cfr. Ivi, pp. 108-120).

5. «La caratteristica centrale delle funzioni elementari è che esse sono determinate interamente e direttamente dalla stimolazione da parte dell'ambiente. Per le funzioni superiori, la caratteristica centrale è la stimolazione auto-generata, cioè la creazione e l'uso di stimoli artificiali che divengono cause immediate di comportamento» (1987/2007, p. 64).

La prospettiva genetica vygotskiana non prende così le mosse da un a priori della cognizione, ma cerca di ricostruire mediante l'osservazione e la comparazione del comportamento dell'adulto, del bambino e dell'animale, una *storia* sociale delle funzioni psichiche. Nel caso della cognizione umana, secondo Vygotskij, non è quindi soltanto in gioco una maturazione biologicamente determinata, ma un passaggio, culturalmente e socialmente direzionato, dalle cosiddette funzioni psichiche elementari o naturali alle funzioni psichiche superiori, tipiche dell'adulto, che esprime «l'essenza stessa del complesso comportamento umano» (Ivi, p.42). In altre parole, il patrimonio genetico è la condizione necessaria ma non sufficiente per lo sviluppo cognitivo dell'adulto moderno. Altrettanto decisivo è, infatti, ciò che il bambino trova al di fuori di sé, all'interno delle condizioni storico-sociali nelle quali ha luogo il suo sviluppo cognitivo. Nel caso della specie umana, le leggi dell'*evoluzione biologica* passano così in secondo piano, venendo implementate dalle leggi dello *sviluppo storico-sociale* dell'uomo (cfr. Vygotskij, 1930b).

L'accentuazione del carattere storico di tali funzioni (percezione, attenzione, memoria, ragionamento) ha però delle implicazioni decisive da un punto di vista antropologico: ciò che potrebbe inibirne la formazione non è soltanto una disfunzione organica o un ostacolo naturale presente nell'ambiente, ma anche e soprattutto l'assenza di adeguate condizioni storico-relazionali, in quanto parti integranti del processo di sviluppo della funzione stessa. Dal momento che il dispositivo più potente per tale azione formatrice

è il linguaggio, esso rappresenta un vero e proprio dispositivo antropogenico centrale per comprendere l'ambivalenza costitutiva dell'animale umano aperto da sempre a una doppia nascita: la prima di ordine biologico, la seconda storico-sociale. In Vygotskij, l'accesso a una lingua storicamente determinata sembra divenire così il crocevia dell'umanità. Se l'acquisizione del linguaggio porta l'animale umano a divenire propriamente umano, la sua inibizione per ragioni storico-sociali lo scaraventa nella piena aderenza alla sua falda biologica. La sfida è portentosa e, al tempo stesso, terribile: differente dalle altre specie animali per la costitutiva indeterminata della sua natura ambivalente, l'*animale umano* è così costretto a dover continuamente dar prova di sé nel lento corso della sua storia individuale. Egli non può limitarsi a subire passivamente l'evoluzione naturale che lo riguarda, ma in essa è costantemente coinvolto mediante il suo agire quotidiano. La posta in gioco del suo agire è la sua stessa natura.

2.1. Per una storia dello sviluppo dei concetti: il distacco dal pensiero "primitivo"

Il pericolo di una simile ambivalenza che fa dell'uomo un animale naturalmente artificiale emerge anche alla luce del modo in cui Vygotskij tratta il problema del significato. Se, per il modo in cui pone il legame tra pensiero e linguaggio, lo psicologo sovietico sembra rientrare all'interno della *linguistic turn* che ha segnato la prima metà del Novecento, egli ne è al tempo stesso già al di là per il tentativo

di storicizzazione dello sviluppo genetico del significato. Con concetto si indica solitamente una tipologia di generalizzazione mediante la quale alcuni elementi del mondo concreto, in virtù di un fondamento oggettivo sempre identico, sono raccolti all'interno della stessa parola (cfr. 1934/2014, p. 153). Quando usiamo la parola "uomo" sappiamo che il concetto corrispondente non è identificabile e riducibile alle caratteristiche esteriori e accidentali di un singolo uomo (Alberto) che pur rientra al suo interno; alla base del concetto di "uomo" devono trovarsi alcune caratteristiche oggettive che consentono di accomunare diversi elementi (Alberto, Paolo, Giovanni), nonostante la loro differenza fenotipica.

Secondo Vygotskij, il bambino non nasce con concetti innati, entità ideali e psicologiche preformate e lo stesso processo di generalizzazione, l'astrazione, alla base della formazione dei concetti, non è una capacità innata o scoperta in maniera intuitiva una volta per tutte dal bambino. I primi significati utilizzati da quest'ultimo sembrano infatti rispondere a una logica del tutto differente da quella dei concetti utilizzati dall'adulto, perché diversa ne è la matrice genetica. A partire da alcuni esperimenti, Vygotskij mostra come il bambino in una prima fase del suo sviluppo psichico non possiede concetti in senso proprio, egli pensa mediante la costruzione di immagini sincretiche, ossia raggruppamenti di elementi eterogenei che, tuttavia, non presentano un legame oggettivo e che sono accomunati e «scelti senza una ragione interna sufficiente» (Ivi, p. 148). Il criterio di tale raggruppamento risiede esclusivamente nelle impressioni soggettive del bambino, al punto

che sotto una certa parola possiamo trovare raccolti gli elementi più variegati: «gli oggetti sono riuniti in una stessa serie e posti sotto lo stesso significato comune non perché possiedono dei tratti comuni distinti dal bambino, ma a causa della parentela che si stabilisce tra di loro nell'impressione del bambino» (Ivi, p.150).

Una seconda fondamentale tappa in questo processo che porterà il bambino allo sviluppo dei concetti è rappresentato dal "pensiero per complessi". In questo secondo tipo di generalizzazione gli elementi della realtà sono riuniti a partire da un fondamento oggettivo che viene scoperto dal bambino nelle cose. Tuttavia, «un simile complesso si basa non su un piano logico-astratto, ma su quello concreto-fattuale» (Ivi, p.153). Sebbene due elementi siano fatti rientrare sotto lo stesso significato a partire da un legame oggettivo presente nelle cose (ad esempio: stessa forma), all'interno dello stesso significato potrebbero essere fatti rientrare altri elementi in virtù di un ulteriore legame (ad esempio: stesso colore). Il pensiero per complessi è a sua volta suddivisibile al suo interno in cinque tipologie differenti (complesso associativo, complesso-collezione, complesso a catena, complesso diffuso, pseudoconcetto), la cui specificità sta nel differente modo in cui il legame è stabilito (cfr. Ivi, pp.154-161). Soltanto attraversando queste differenti fasi il bambino approda alla fine ai concetti veri e propri.

Questa storia del concetto rivela solo indirettamente il doppio rischio cui l'anima umano è esposto. Il primo è relativo alla variabilità dei modi in cui la realtà viene rappresentata e categorizzata nelle diverse fasi

dello sviluppo del bambino. La rappresentazione del mondo e la sua categorizzazione non è affatto un'operazione neutrale con cui ci si limita a rispecchiare una realtà preconfezionata, infatti, afferma Vygotskij, «il linguaggio e l'azione sono parte di una medesima complessa funzione psichica» (1987/2007, p. 45). Dal modo in cui la realtà viene categorizzata dipenderà il modo in cui si agirà su di essa e, di conseguenza, il modo in cui andremo a plasmare la nostra nicchia ecologica. Il secondo rischio è quello relativo allo sviluppo individuale. Proprio perché chiamato a ripercorrere le fasi della sua filogenesi a livello ontogenico, è sempre possibile che forme di pensiero "primitivo", da intendersi qui come forme di generalizzazione basate su legami non oggettivi, possano ripresentarsi. Se il pensiero per concetti *viene dal* pensiero per complessi, allora il primo porterà al suo interno sempre dei residui del secondo. Tra i vari esempi utilizzati da Vygotskij, quello forse più significativo è relativo al processo di risemantizzazione delle parole nel corso del tempo.

«Prendiamo per esempio la storia della parola russa *sutki*. All'inizio significava cucitura, il punto dove si uniscono due pezzi di tessuto, qualche cosa cucito insieme. Poi ha indicato qualsiasi giuntura, l'angolo dell'*isba*, il luogo dove si congiungono due muri. In seguito in senso figurato ha indicato il crepuscolo, luogo di unione del giorno e della notte, e poi inglobando il tempo da crepuscolo a crepuscolo o il periodo di tempo che include il crepuscolo del mattino e della sera, ha significato il giorno e la notte, cioè le ventiquattrore [*sutki*] nel senso attuale di questa parola». (1934/2014, p. 178)

Tale slittamento del significato è reso possibile dal legame oggettivo che di volta in volta viene riscontrato tra il riferimento, cui il significato primariamente rimanda, e qualche altro elemento della realtà. È proprio in virtù del legame oggettivo tra A e B che la parola, utilizzata prima per designare A, adesso è utilizzata per significare B. La mancata consapevolezza di questa dinamica storica dei significati, che coincide con una storia etimologica delle parole, è, all'interno di un confronto dialogico, una delle principali cause di un utilizzo ambiguo dei termini e di una incomprensione di fondo. Parafrasando Gramsci, il linguaggio non è infatti un semplice «insieme di nozioni e di concetti determinati e non già e solo di parole grammaticalmente vuote di contenuto», ma è chiave d'accesso a una vera e propria «filosofia spontanea» e a un «sistema di credenze, superstizioni, opinioni, modi di vedere e di operare che si affacciano in quello che generalmente si chiama 'folclore'» (Gramsci, 1975/2012, p. 21).

Questa *storia del processo che ha portato alla formazione dei concetti* pone l'accento su come non sia affatto scontato pensare la realtà seguendo «le nervature naturali, guardandosi dal lacerarne alcuna parte come potrebbe fare un cattivo macellaio» (Platone, 2006, 265e). L'ombra della *storia* è così sempre proiettata sull'uso quotidiano delle parole e sul modo in cui, mediante queste parole, pensiamo la realtà. Se il pensiero per complessi, basato su legami associativi fattuali, è l'antenato prossimo del pensiero per concetti dell'adulto, allora è sempre possibile che esso possa ripalesarsi in modalità di cui non sempre si è consapevoli. Il pensiero per com-

pleSSI è alla base di una modalità scorretta di giudicare la realtà, proprio perché opera una generalizzazione che non segue le nervature della realtà, accomunando gli elementi a partire da caratteristiche accidentali e non necessarie.

L'attività del *debate* in questo senso rappresenta una forma pedagogica che, nella rivalutazione del ruolo della parola nella difesa e nell'affermazione di un certo punto di vista sul mondo, educa a e promuove l'approfondimento delle implicazioni dei concetti utilizzati. Se «i limiti *del* linguaggio significano i limiti del *mio* mondo» (Wittgenstein, 1921/1998, § 5.62) e se linguaggio e pensiero sono così strettamente intrecciati, allora imparare a dominare consapevolmente la propria lingua madre non soltanto consente di poter dominare, rendere conto, destreggiarsi meglio nella realtà sociale esterna all'interno della quale ci muoviamo, ma offre anche un accesso privilegiato al proprio mondo interiore, fornendo gli strumenti per comprendere e indagare le ragioni delle nostre emozioni e paure più profonde, senza limitarsi a subirle passivamente e irrazionalmente, con cui si deve intendere semplicemente il non essere in grado di comprenderne la genesi e la relazione con gli affetti provati ed eventi esterni.

3. Prima il pensiero o il linguaggio? La prospettiva di J. Bruner

Anche Jerome Bruner⁶ pone al centro della sua riflessione l'intreccio tra pensiero e linguaggio così come il tema della costitutiva socialità della mente umana. Il suo obiettivo e merito è stato quello di mediare tra le posizioni di Vygotskij, Chomsky e Piaget nel tentativo di superare il modello pedagogico di ispirazione deweyana. Egli nel 1959 verrà chiamato a coordinare la conferenza di Woods Hole alla quale parteciparono 35 scienziati fra psicologi, fisici, matematici, biologi, pedagogisti e linguisti, incaricati di elaborare nuovi programmi scientifici per le scuole americane, dalle elementari all'università⁷. Da questo momento Bruner diventerà una delle figure di maggior rilievo del panorama pedagogico statunitense e le sue teorie avranno negli anni successivi una vasta eco negli Stati Uniti e in Europa divenendo un punto di riferimento fondamentale per la didattica.

3.1. Perché abbandonare Dewey?

Nel 1961 Bruner pubblica *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture*, nel quale esplicita la necessità di rifiutare l'attivismo pedagogico di Dewey⁸ per il quale

6. Possiamo considerarlo l'ispiratore dei programmi della scuola elementare approvati nel 1985 e rimasti in vigore per 20 anni.

7. Nel 1957, l'Unione Sovietica lanciò il primo Sputnik nello spazio, mostrando al mondo di aver clamorosamente superato gli USA sul piano tecnologico. La cultura americana, scioccata, sentì l'esigenza di rivedere in modo sostanziale il proprio sistema educativo che si era dimostrato inefficace. Così nel 1959 venne organizzata a Cape Cod, in Massachusetts, la conferenza di Woods Hole. Il compito di dirigere i lavori fu assegnato a Jerome Bruner, già noto per i suoi studi sulla percezione (*new look perception*) e per aver intrapreso il "progetto cognizione", basato sul processo di categorizzazione, frutto dell'integrazione fra pensiero analitico e intuitivo.

8. L'attivismo pedagogico messo ora sotto accusa era stato estremamente innovativo e aveva risposto efficacemente alle esigenze della società americana di fine Ottocento, in particolare alla situazione di città come Boston, New York, Philadelphia, che erano state investite da un imponente flusso migratorio proveniente dai paesi poveri come Polonia, Italia, Cina, Russia ed America Latina. Il risultato era stato la triplicazione della popolazione ma in un contesto di totale ghettizzazione. Una volta arrivati in America, i migranti tendevano a creare dei gruppi omogenei occupando determinati quartieri (Little Italy, China Town) nei quali creare una piccola nazione nella nazione per mantenere la propria identità e autotutelarla.

il fine dell'istruzione è innanzitutto il processo di socializzazione, necessaria per la progressiva partecipazione dell'individuo alla vita comune e fondamento del progresso sociale e politico. Ma la società degli anni Cinquanta del Novecento è profondamente diversa da quella di Dewey per almeno due motivi: da un lato ha visto smentire l'armonia fra individuo e società da parte dei regimi totalitari, dall'altro ha avuto uno sviluppo tecnologico così elevato da rendere molto più complessa la trasmissione del sapere. Secondo Bruner la lezione di Dewey ha portato alla creazione di una scuola come luogo dell'adattamento sociale a discapito della scuola come luogo specifico della conoscenza, un luogo di conformazione invece che di formazione finalizzato a produrre nuove conoscenze. La società tecnologica procede a una velocità tale per cui è inutile trasmettere nozioni, è invece necessario comprendere le strutture delle singole discipline, cioè le idee organizzatrici, i paradigmi che organizzano l'esperienza. Sono le competenze che garantiscono di poter codificare una realtà in continuo cambiamento. In questo modo i giovani saranno protagonisti del futuro e non semplici ripetitori delle esperienze passate.

3.2. *Come cambiare rotta?*

Come cambiare rotta per avere una scuola in grado di perseguire tali obiettivi? Già all'inizio degli anni 50 Bruner aveva collaborato con Piaget ed era entrato in contatto con l'opera di Vygotskij. Ne *Il processo educativo. Dopo Dewey*, Bruner illustra il processo dello sviluppo intellettuale e gli studi di Piaget, con

la divisione fra fase pre-operativa, fase delle operazioni concrete e fase delle operazioni formali, orientando i suoi studi verso il cognitivismo. Nel secondo capitolo del testo Bruner apporta delle significative correzioni alla teoria di Piaget sostenendo la possibilità di accelerare le fasi di sviluppo, infatti per Bruner «lo sviluppo intellettuale dell'allievo non è una sequenza automatica di eventi; esso risente anche delle influenze ambientali e soprattutto di quelle dell'ambiente scolastico» (1977, p.71).

Nel processo di acquisizione del pensiero maturo il bambino passa attraverso tre forme di rappresentazione: la rappresentazione esecutiva, la rappresentazione iconica e la rappresentazione simbolica. La prima permette di codificare la realtà attraverso l'azione, essa caratterizza il primo anno di vita ma continua a essere funzionale per l'apprendimento di attività fisiche come l'andare in bicicletta o nuotare. La seconda permette di codificare la realtà attraverso l'immagine, il bambino fino ai 6-7 è in grado di evocare la realtà assente ma non di descriverla attraverso il linguaggio verbale nonostante lo possieda già dal secondo anno di vita. La rappresentazione simbolica è invece direttamente legata allo sviluppo del linguaggio. Essa infatti codifica la realtà attraverso sistemi simbolici come il linguaggio, il numero e la musica che permettono di trattare l'informazione in modo più flessibile, andando ben al di là della semplice informazione data. Il linguaggio è arbitrario e permette al bambino di ragionare in termini astratti formulando aspettative, ipotesi, concetti e metafore. Quindi grazie alla rappresentazione simbolica il bambino inizia

a trasformare la realtà e ha con essa un rapporto sempre più complesso.

A tali rappresentazioni corrispondono tre fasi dello sviluppo che però, pur essendo sequenziali e gerarchiche, continuano a coesistere nel corso dello sviluppo interagendo in funzione della cultura e della società. Ecco che allora: «Si può insegnare qualunque cosa in forma onesta a chiunque in qualsiasi età proprio perché tutte le idee possono essere tradotte in modo corretto e utile nelle forme di pensiero proprie del fanciullo di età prescolastica» (Bruner, 1964, p. 29). In questo contesto Bruner introduce il concetto di *curriculum a spirale* nel quale gli argomenti vengono riproposti in momenti diversi attraverso diverse forme di rappresentazione.

L'aspetto che lega in modo particolare Bruner al punto di vista di Vygotskij è aver sottolineato nello spiegare le cause dello sviluppo, a differenza di Piaget, il fondamento sociale dei processi mentali e l'influenza della cultura sulla cognizione umana, forgiata mediante convenzioni e simboli, trascurati invece da Piaget. Il ruolo dell'adulto si caratterizza come scaffolding, letteralmente "fornire l'impalcatura necessaria per colmare il dislivello fra le limitate capacità del bambino e le abilità richieste dal gioco proposto". L'immagine del bambino come risolutore di problemi e come apprendista avrà un enorme successo nella letteratura successiva e l'importanza della dimensione sociale e culturale caratterizzeranno gli studi successivi di Bruner.

Infatti, se è vero che la cultura è determinante nella formazione dei processi mentali, è altrettanto rilevante che le credenze e i valori della cultura vengono trasmessi attraverso

il linguaggio. Ecco perché Bruner dedicherà al linguaggio i suoi studi, in particolar modo dopo il 1972, anno del suo trasferimento a Oxford, pubblicando nel 1983 *Il linguaggio del bambino. Come il bambino impara ad usare il linguaggio*.

3.3. Cosa vuol dire imparare una lingua?

Nell'introduzione Bruner si chiede «cosa vuol dire che il bambino sta imparando una lingua?» (1983, p. 17). Questo ha almeno tre significati: innanzitutto che il bambino è in grado di produrre enunciati conformi alle regole della grammatica e su come questo avvenga si scontrano due ipotesi tradizionali: quella empirista, basata sull'esperienza e sull'induzione⁹ e quella innatista che destina gli esseri umani all'acquisizione del linguaggio.

In secondo luogo significa che il bambino acquisisce la capacità di far riferimento e di "significare".

Ma «in che modo il bambino impara a far riferimento e a significare? Ciò non è in alcun modo chiaro. Infatti, non si capisce a che cosa un enunciato si riferisca e che cosa significhi indipendentemente dai contesti e dalle condizioni in cui esso è emesso. Anche (o specialmente) enunciati di una sola parola (monoremetici) sono difficili da interpretare. Per esempio, l'espressione *fire* "fuoco" è un'espressione di avvertimento, con valore di riferimento a qualcosa che si è visto, o è una richiesta per accendere?» (1983, p. 18).

Infine, imparare una lingua significa padroneggiare la sua funzione o la sua intenzione

9. Ma, scrive Bruner, «l'imitazione costituisce una spiegazione debole» (1983, p. 17).

comunicativa, ossia come il bambino «faccia delle cose con le parole» (Austin, 1962, p. 13). In tal senso il progresso nell'apprendimento del linguaggio è misurabile in base all'efficacia conseguita, in quanto presuppone che il bambino «è in grado di soddisfare le condizioni che la cultura impone ai parlanti» (Bruner, 1983, p. 18).

Secondo Bruner questi tre aspetti del linguaggio, cioè la sintassi, la semantica e la pragmatica della lingua sono interdipendenti e non possono assolutamente essere appresi separatamente. Infatti l'acquisizione del linguaggio inizia prima ancora delle prime espressioni lessicali, comincia quando la madre e il bambino creano un «format prevedibile di interazione reciproca» (Ivi, p. 18). Tale format costruisce una realtà comune in grado di attivare un insieme di capacità per l'apprendimento del linguaggio che il bambino già possiede, esso è qualcosa di simile a ciò che Noam Chomsky chiama LAD: Language Acquisition Device.

3.4. Come il bambino apprende il linguaggio?

La risposta secondo Sant'Agostino è molto semplice: «Prestabam memoria: cum ipsi appellabant rem aliquam et cum secundum eam vocem corpus ad aliquid movebant, videbam et tenebam hoc ab eis vocari rem illam, quod sonabant, cum eam vellent ostendere. (...) Ita verba in variis sententiis locis suis posita et crebro audita quarum rerum

signa essent paulatim colligebam measque iam voluntates edomito in eis signis ore per haec enuntiabam» (Agostino, 1982, p.16)¹⁰.

L'ipotesi di Agostino ha avuto un successo praticamente incontrastato ed è stata riproposta in chiave moderna dal comportamentismo: il linguaggio, come ogni altro comportamento, può essere spiegato come una serie di risposte. Skinner è l'autore che maggiormente ha saputo formalizzare tale approccio in *Verbal Behavior*, 1957 (apparso in italiano nel 1976 con il titolo *Il comportamento verbale*)¹¹.

La tesi contraria a quella empiristica è quella sostenuta da Chomsky per cui la competenza linguistica esiste fin dall'inizio. Basandosi sull'innatismo Chomsky compie una vera e propria rivoluzione.

George Miller lo ha detto chiaramente: «Adesso abbiamo due teorie sull'acquisizione del linguaggio: l'una, l'associazionismo empirista, è impossibile; l'altra, l'innatismo, è miracolistica» (Bruner, 1983). Il problema per Miller è come colmare il vuoto fra l'impossibile e il miracolistico e Bruner si cimenta in tale compito.

Chomsky aveva ipotizzato l'esistenza di un dispositivo innato per l'acquisizione del linguaggio (Lad Language Acquisition Device). Bruner la trova un'idea controintuitiva, coraggiosa nel panorama comportamentista ma molto antica, se pensiamo all'innatismo platonico. Si tratta della base biologica che permette lo sviluppo del linguaggio, tale base è strutturata secondo una grammatica universale,

10. «Afferravo con la memoria: quando i circostanti chiamavano con un certo nome un certo oggetto e si accostavano all'oggetto designato, io li osservavo e m'imprimevo nella mente il fatto che, volendo designare quell'oggetto, lo chiamavano con quel suono. (...) Così le parole che ricorrevano sempre a un dato posto nella varietà delle frasi, e che udivo di frequente, riuscivo gradatamente a capire quali oggetti designassero, finché io pure cominciavo ad usarle, dopo aver piegato la bocca ai loro suoni, per esprimere i miei desideri».

11. Il paradigma empirista in psicologia si è dimostrato estremamente longevo, mentre in filosofia «è messo fuori campo» (Bruner, 1983, p. 29) da Frege e Wittgenstein e l'approccio logicista.

«il sistema di principi, condizioni e regole che sono elementi o proprietà di tutte le lingue» (Chomsky, 1980/1981, p. 29).

Chomsky quindi esclude l'apprendimento per imitazione di Skinner, prova ne è l'uso di ipercorrettismi (es. "romputo") prodotti in modo creativo dal bambino ma che non sono certo effetto di imitazione. L'idea forte della tesi innatista è che il linguaggio implica una componente fortemente attiva e creativa del bambino che deve scoprire le regole della grammatica universale. Questo è l'aspetto della teoria di Chomsky che affascina Bruner, tuttavia essa presenta evidenti lacune: innanzitutto il linguaggio diventa indipendente dallo sviluppo cognitivo e la competenza linguistica *precede l'esecuzione*, cioè il bambino sa le regole prima di saperle usare.

In secondo luogo il linguaggio sarebbe totalmente indipendente dalla competenza comunicativa. Infine la metodologia di Chomsky non tiene minimamente conto dell'ambiente in cui vive il bambino e continua con la tradizione sperimentale in vitro, tenendo isolato il linguaggio dal contesto.

Per correggere il primo aspetto Bruner attingerà agli studi di Piaget, per il secondo al suo interesse per la pragmatica, cioè per gli usi e le funzioni del linguaggio, infine a Vygotskij per la natura sociale del linguaggio.

Iniziamo dal primo problema: il linguaggio è indipendente dalle capacità cognitive del bambino?

Secondo Chomsky la risposta è affermativa ma Piaget già nel testo dedicato alla formulazione del simbolo (Piaget, 1945) aveva sostenuto che il linguaggio è un aspetto della capacità simbolica che compare nel sesto

stadio sensomotorio e segna il passaggio all'intelligenza rappresentativa. Quindi secondo Piaget lo sviluppo cognitivo precede la comparsa del linguaggio che invece dipende dallo sviluppo cognitivo. Secondo Piaget il bambino impara facendo: *l'esecuzione viene prima della competenza*.

Agli inizi degli anni '70 Bruner segue questa intuizione nel vivace clima culturale di Oxford formulando la cosiddetta ipotesi cognitiva secondo la quale i bambini devono avere una sufficiente conoscenza del mondo per cominciare a parlare, lo sviluppo cognitivo è quindi autonomo e precede la comparsa del linguaggio.

Secondo problema: è possibile pensare al linguaggio indipendentemente dalla sua funzione comunicativa?

Una chiara risposta negativa viene data dalla pragmatica la cui idea centrale è costituita dall'intenzione comunicativa cioè noi comunichiamo sempre con uno scopo, con un'intenzione, appunto. Secondo Bruner questo approccio funzionalista in linguistica è stato soppiantato dallo strutturalismo di De Saussure ma ha ripreso vigore con gli studi di Wittgenstein nelle *Ricerche filosofiche* e poi dalla teoria degli atti linguistici di Austin.

Bruner fa riferimento al secondo Wittgenstein, quello delle *Ricerche filosofiche (Philosophische Untersuchungen 1953)* dove l'autore si allontana dalle soluzioni del *Tractatus logico-philosophicus* e si concentra sulla vita quotidiana, sulle esperienze della vita sociale. Dopo aver ripudiato la teoria di un linguaggio dotato di essenza logica, strutturalmente simile a un mondo logico, l'autore arriva a ritenere che la comprensione dei significati

dei nostri enunciati dipende dal “gioco linguistico” (Sprachspiel) nel quale ci troviamo. La frase “mi piace Giovanni” può avere un significato, sentimentale, di apprezzamento professionale o ironico a seconda delle regole all’interno delle quali mi sto muovendo. Il gioco rappresenta bene l’uso del linguaggio, infatti ne riflette la natura sfaccettata e non unitaria dei modi in cui possiamo utilizzarlo. Infatti ogni gioco ha le sue regole che noi conosciamo se siamo pratici del gioco e accettiamo implicitamente giocando.

Con la teoria degli atti linguistici Austin sostiene la tesi che una proposizione non può essere compresa al di fuori dal suo contesto del suo uso e dall’intenzione del destinatario. Inoltre ogni frase non è solo descrittiva, ma induce l’interlocutore a fare un’azione in base al contesto in cui viene pronunciata. Ad esempio la frase “Fa freddo!” oltre a descrivere uno stato di cose può significare “chiudi la finestra” o “cambiamo ristorante” a seconda del contesto. Questa complessità rimanda, oltre che al contesto, alla relazione fra il parlante e l’interlocutore e diventa fondamentale per lo sviluppo del linguaggio del bambino.

L’importanza della pragmatica e quindi dell’intenzione presuppone infatti un ruolo chiave dell’adulto nell’aiutare il bambino ad apprendere il linguaggio molto più attivo di quanto non si sia ritenuto in passato. L’interazione riguarda la semantica e la pragmatica più che la sintassi aiuta il bambino a rendere l’intenzione adeguata alle richieste della “comunità linguistica” cioè della cultura.

E questo ci porta alla terza questione: possiamo studiare il linguaggio indipendentemente dall’ambiente seguendo la tradizionale

sperimentazione in vitro?

Bruner sostiene che i bambini apprendono il linguaggio nel contesto familiare. L’interazione sociale fra la madre (o un adulto di riferimento) e il bambino rappresenta una matrice di significati e di simboli e significati convenzionali (*format*) che permettono al bambino di codificare la realtà in relazione al contesto sociale. È evidente la lezione di Vygotskij sulla natura sociale del linguaggio.

Tornando alla necessità espressa da Miller di trovare una terza teoria fra il comportamentismo (“impossibile”) e l’innatismo (“miracolistico”) ecco che Bruner formula, con un approccio interazionista, una terza via: accanto ad un LAD (dispositivo innato per l’acquisizione del linguaggio) è necessario un LASS (Language Acquisition Support System) cioè un sistema di supporto per l’acquisizione del linguaggio che è costituito dal ruolo svolto dall’adulto e dal contesto sociale. Ecco come Bruner descrive il sistema: « (...) il dispositivo innato per l’acquisizione del linguaggio non potrebbe entrare in funzione senza l’aiuto fornito da un adulto che entri con lui in un formato transazionale. Tale formato (...) fornisce un Language Acquisition Support System (LASS) ovvero un sistema di supporto per l’acquisizione del linguaggio. Esso modella e struttura l’input del linguaggio e l’interazione col *dispositivo di acquisizione del linguaggio* del bambino in modo da *far funzionare il sistema*. In poche parole, è l’interazione tra il LAD e il LASS che consente al bambino piccolo di entrare nel mondo della comunità linguistica e, al tempo stesso, nella cultura a cui il linguaggio dà accesso» (Bruner, 1983, p.19).

Quindi Bruner riesce a coniugare l'istanza biologica e cognitiva di Piaget con quella socio-culturale di Vygotskij¹².

Per Bruner il linguaggio è lo strumento fondamentale con il quale diamo significato agli eventi e poi negoziamo questo significato con gli altri. La conoscenza quindi è costruzione di significati elaborati nella relazione con le altre persone in una logica interazionale.

I lavori dell'ultimo Bruner si inseriscono in questa prospettiva e sono dedicati al pensiero narrativo che permette di interiorizzare i simboli della cultura e costruire significati costituendo una risorsa fondamentale per l'acquisizione del senso.

In ultima analisi quale risposta possiamo dare alla domanda di aristotelica memoria, "nasce prima il pensiero o prima il linguaggio?"

Possiamo escludere con Vygotskij e Bruner che il linguaggio adempia unicamente a una funzione comunicativa senza concorrere allo sviluppo cognitivo e forse possiamo escludere anche la tesi opposta proposta dall'ipotesi di Sapir-Whorf che, sostenendo una influenza totale della lingua sulla formazione del pensiero, porterebbe a una situazione di incomunicabilità (simile all'incomensurabilità dei paradigmi di Kuhn)¹³.

Dagli autori presi in analisi possiamo dedurre che pensiero e linguaggio sono in un rapporto di influenza reciproca e di determinazione reciproca in una logica totalmente

interazionale. L'essere umano è quindi sia servo che padrone del linguaggio stesso.

4. *Debate e pensieri selvaggi*¹⁴

Se ora ripercorriamo il cammino percorso, notiamo che sia Vygotskij che Bruner mettono al centro del loro modello teorico la dimensione transindividuale della mente. Secondo questo modello prima viene l'ambiente socio-culturale poi lo sviluppo della mente individuale. È in questo contesto che proponiamo un terzo autore, Bion, che, se possibile, accentua ancora di più il primato dell'elemento transindividuale rispetto a quello individuale. Con Bion, infatti, diventa ancora più evidente come il tema del *debate* metta in luce l'intrinseca socialità della natura umana. Bion è lo psicoanalista che meglio di ogni altro ha saputo analizzare il carattere propriamente "transindividuale" del pensiero, ossia la sua genesi radicalmente sociale (e quindi politica). Per Bion - questa è propriamente la tesi del trans individuale - la coscienza non 'sta' nella testa, bensì è *fra* i diversi corpi. In effetti, se per l'infante la coscienza si costruisce attraverso la necessaria mediazione dell'adulto che se ne prende cura (in questo esempio il seno della madre, in quanto oggetto parziale che risponde al bisogno dell'infans), lo stesso è valso, e vale, per l'adulto che sta pensando

12. Tuttavia varrebbe la pena non trascurare l'importanza dell'influsso del pragmatismo di Dewey e Peirce sulla formazione di Bruner. Per Peirce il linguaggio è uno strumento indispensabile per la nostra interazione con l'ambiente perché sono proprio i significati linguistici che ci permettono di rendere stabili gli oggetti e le qualità individuate con l'azione nel flusso dell'esperienza. Per Dewey, come per Peirce, il significato è sia una proprietà degli oggetti sia soprattutto una proprietà del comportamento umano. Il significato di un'espressione infatti rimanda non solo a qualità comuni a più oggetti ma anche a regole di comportamento ma tali regole hanno sempre un valore generale, non individuale, sono il prodotto di un'azione sociale. Il linguaggio presuppone quindi l'esistenza di una società anzi è per Dewey come per Bruner la principale modalità dell'azione sociale.

13. Il determinismo linguistico infatti ritiene che il pensiero è internamente determinato dalle strutture della lingua (l'esempio più celebre è quello del linguaggio degli Inuit che usa un numero elevatissimo di parole per indicare la neve) di conseguenza sarebbe impossibile comprendersi fra popoli con una lingua diversa. La versione debole dell'ipotesi di Sapir-Whorf che consiste nel relativismo linguistico ovvero la teoria secondo la quale il linguaggio è comunque in grado di influenzare la nostra mente, mantiene invece una sua attualità nel panorama della filosofia del linguaggio e della semiotica.

14. Alcune delle idee qui discusse si rifanno ad alcune considerazioni apparse, in forma diversa, in Felice Cimatti, 2015, pp. 6-37.

i suoi (dell'infante) pensieri; il quale, a sua volta, pensa sé stesso a partire dall'altro. L'analisi non fa che riproporre in modo esemplare uno schema universale, lo schema antropogenico fondamentale:

«In quanto analista che ha in cura un paziente adulto posso essere cosciente di qualcosa di cui il paziente non è cosciente. Allo stesso modo, la madre può individuare uno stato mentale di suo figlio prima che questi ne possa essere cosciente, come quando, ad esempio, il piccolo mostra segni di avere fame prima di esserne propriamente cosciente. In questo esempio il bisogno del seno è una sensazione, in particolare la sensazione di un seno cattivo [perché non c'è quello buono, quello che nutre]; l'infante non prova la sensazione di volere il seno buono, bensì vuole espellere quello cattivo». (Bion, 1962/ 1984, § 12.8)

Il “seno cattivo” è, in realtà, la sensazione di rabbia causata dalla frustrazione per l'assenza del seno buono; dal momento che l'infante non dispone ancora della capacità di riconoscere quella rabbia come una sua propria rabbia, la sente come una cosa esterna a sé, che “proietta” sul corpo della madre. Pensa sé stesso nel corpo della madre. Questa operazione è possibile se la madre, e l'adulto in generale, è disposto a recepire questo pensiero impensato da parte del bambino. Lo deve riconoscere, cioè pensarlo, ma deve anche essere in grado di restituirlo al bambino in forma “digeribile”. Non deve cioè appropriarsene. In questo senso la pre-concezione del bambino deve restare ‘sospesa’ fra di loro. Solo in questo modo può essere elaborata e resa pensabile.

Il pensiero si forma in questo spazio originario *fra* di loro; per essere più vicini all'impostazione di Bion, la madre e l'infans non sono altro che due aspetti di un unico ambiente transindividuale. Il pensiero non sta dentro un cervello, come un fagiolo dentro una scatola di latta, il pensiero è questa radicale relazionalità che unisce gli umani tutte le volte che provano a ‘sentire’ l'altro, ma anche tutte le volte che non riconoscono quest'altro. Che il pensiero sia relazione non vuole dire, infatti, che sia sempre una relazione riuscita; anche il disconoscimento è una forma di relazione. Torniamo ora allo spazio transindividuale fra infans e madre. Dalla parte materna, Bion definisce questo particolare atteggiamento “reverie”: «è quello stato mentale che è aperto alla ricezione di ogni “oggetto” [proveniente] dall'oggetto d'amore [cioè dall'infante], ed è pertanto capace di recepire le identificazioni proiettive dell'infante sia che le percepisca come buone che come cattive. In breve, la *reverie* è un fattore della funzione alfa materna» (Ivi, § 12.11). Bion definisce l'apparato degli strumenti esterni attraverso cui un essere umano impara a pensare i propri pensieri come funzione α . Il materiale su cui si applica questa funzione è costituito dagli elementi β (le pre-concezioni); detto in una formula semplice $\alpha(\beta) = \text{pensieri}$. Nel momento in cui, passando per il seno buono, il bambino diventa capace di pensare i “suoi” stessi pensieri, diventa anche capace - almeno potenzialmente - di pensare a sé stesso, e quindi diventa capace di porsi come un “soggetto”, come un “io”. Tutto succede, da un punto di vista logico (anche se non cronologico), contemporaneamente: pensieri, l'apparato per

pensare, il soggetto che li pensa vengono al mondo insieme. E naturalmente arriva anche l'inconscio:

«Secondo questa teoria la [auto] coscienza dipende dalla funzione alfa, ed è una necessità logica supporre che questa funzione esista, se presumiamo che il sé sia in grado di essere conscio di sé stesso, nel senso di conoscere sé stesso in base all'esperienza di sé stesso. Tuttavia, un insuccesso nello stabilire, fra madre e infante, una relazione in cui la normale proiezione identificativa sia possibile, preclude la possibilità dello sviluppo di una funzione alfa, e pertanto [impedisce] una diversificazione degli elementi in coscienti e inconsci».

(Bion, 1967/1984, p. 104)

Torniamo ora alla *reverie*, da intendere come un tipico stato psicologico transindividuale, come una particolare recettività emotivo/cognitiva che si stabilisce fra i diversi corpi. La *reverie* è la psicologia fuori dai corpi. In effetti tutta la psicologia di Bion è un movimento per portare i pensieri fuori dai corpi, dove non possono essere pensati, e riversarli all'esterno, nel campo del transindividuale, dove finalmente diventeranno pensabili, e quindi 'pensieri' in senso pieno. Anche le emozioni, per Bion, propriamente non sono dentro i corpi, bensì nello spazio intermedio fra i corpi. Finché sono dentro i corpi, infatti, non sono emozioni di qualcuno. Il bambino che urla per la frustrazione, non sta provando rabbia, è rabbia. In questo senso quella rabbia non è di nessuno, è rabbia allo stato puro, senza un portatore. Perché diventi la rabbia di quel bambino, occorre che passi per la mediazione materna, che gliela restituisce come uno stato mentale individuato. Così diventa la sua rabbia, e infat-

ti può liberarsene, proprio perché in qualche modo 'sa' che sta provando della rabbia (solo il ricordo permette l'oblio).

La tesi di Bion è affatto radicale, prima di passare attraverso il transindividuale il corpo umano, propriamente, non prova emozioni, è l'emozione. Nel primo caso c'è un soggetto che prova un'emozione, nel secondo non c'è distinzione fra soggettività ed emozione. Una volta che l'elemento beta è diventato elemento alfa, cioè pensabile, l'emozione non è più uno stato psicologico individuale: infatti ora "esso è lo scambio" fra interno ed esterno, ossia è essa stessa uno stato d'animo transindividuale. Ma come ci sono emozioni senza portatore, in un gruppo ci possono essere anche pensieri senza chi li pensi. In effetti, una volta liberata la psicologia dal corpo individuale, il passo successivo non può essere che quello di collocare i pensieri fra di essi. Un pensiero non ancora pensato, ma pensabile, attende che la funzione alfa del gruppo stesso lo renda pensabile. Per Bion è il gruppo che pensa, così come è la coppia analitica che pensa: entrambe queste due situazioni non sono altro che riproduzioni più o meno articolate della situazione emotivo/cognitiva fondamentale, quella che si stabilisce fra il bambino e la madre. È la relazione bambino → adulto → bambino la cellula cognitiva fondamentale, quella da cui derivano tutte le altre. È il transindividuale che, impersonalmente, pensa:

«Immaginiamo che, quando un certo numero di persone si riunisce insieme [...] ci siano dei pensieri erranti che fluttuano in giro cercando di trovare una mente in cui sistemarsi. È possibile per noi, in quanto in-

dividui, acchiappare uno di questi pensieri selvaggi, senza andare tanto per il sottile sulla razza e sulla categoria a cui appartiene, sia che si tratti di un ricordo oppure di un'intuizione, e per quanto strano o selvaggio o amichevole possa essere, e dargli dimora e poi permettergli di fuggire dalla nostra bocca? - in altre parole, metterlo alla luce? In altri termini, possiamo permetterci di acchiappare il germe di un'idea e piantarlo dove possa svilupparsi finché non sia abbastanza maturo per nascere? Non dobbiamo subito espellere il pensiero selvaggio o il germe di un'idea finché non riteniamo che potrebbe sopravvivere se fosse reso pubblico. Quando lo rendiamo pubblico, è allora che possiamo dargli uno sguardo e decidere se chiamarlo ricordo o intuizione o predizione o affermazione profetica o, anche, germe malato». (Ivi, pp. 200-201)

Bion analizza la situazione del gruppo esattamente nello stesso modo in cui analizza la coppia bambino-adulto. In entrambi i casi ci sono degli elementi beta che devono essere trasformati in "pensieri" mediante la funzione alfa. Nel caso dell'infante le preconcezioni che devono essere pensate sono emozioni, stati affettivi, desideri inconsci. Nel caso del gruppo sono dei «pensieri selvaggi», non strutturati, non connessi ad altri pensieri, spesso scomodi, aggressivi, vergognosi. Ma questi pensieri ci sono comunque, e continueranno a esserci finché la funzione alfa collettiva non li renderà pensabili, e quindi - i due processi coincidono - dicibili. E così come il seno buono deve avere pazienza nel restituire "digeriti" gli indigesti pensieri che l'infante gli ha gettato contro, così occorre pazienza, nel gruppo, per arrivare a pensare quello che nessuno, singolarmente, è in grado di pensare: «succede la stessa cosa con il pensiero

senza pensatore, il pensiero che si sta guardando attorno alla ricerca di qualcuno in cui "possa venire pensato"; [...] il pensiero selvaggio che è nell'aria ma che nessuno ha avuto il coraggio di pensare perché abbiamo paura che ci venga chiesto: "Perché stai giocando con quell'idea sporca?"» (Ivi, p. 201). In un certo senso tutte le idee, prima di essere pensate, sono sporche, proprio perché non sono state ancora pensate: sono quindi un impasto di elementi (beta) in cui ci perdiamo, letteralmente, perché lì dove si trovano non c'è nessuno in grado di pensarlo. Sono sporchi, allora, perché sono pieni di scorie, ciò che li rende ricchi e potenzialmente prolifici, ma anche inutili perché incomunicabili.

L'altro aspetto distintivo del gruppo - cioè del transindividuale in azione - che pensa, è che quando il "pensiero selvaggio" arriva a essere afferrato da qualcuno, ebbene, chi è che ha pensato quel pensiero? Ci sono due questioni, in realtà, dentro questa domanda: la prima è, appunto, a chi appartiene l'idea che si formula in un gruppo, cioè nel transindividuale? La seconda riguarda la particolare natura del pensiero secondo Bion. Se il pensare non è una attività psicologica, perché è questo che ci sta dicendo Bion, allora un 'pensiero' - quando viene pensato e quindi reso pubblico - non è qualcosa di soggettivo e individuale, proprio perché non è una entità psicologica (e quindi soggettiva e individuale). Le risposte a queste due domande sono strettamente intrecciate. Cominciamo con la prima. Bion sta rispondendo a un interlocutore che gli ha chiesto: "in che misura, per poter pensare i pensieri che pensiamo, abbiamo bisogno anche di altri pensatori?".

La risposta di Bion è affatto coerente con la “sua” impostazione, che sempre privilegia il transindividuale sull’individuale:

«Potrebbe spettare ad un individuo particolare la capacità di formulare il pensiero o l’idea. Ma non penso che la germinazione vera e propria dell’idea sia attribuibile ad un individuo particolare. È molto difficile localizzare il fenomeno. Nella realtà esso affiora principalmente in chi crede di possedere delle idee ed è molto suscettibile al plagio. Sembra esservi qualcosa che spinge un simile individuo a rivendicare la paternità di un’idea, ma dubito che egli sia animato da altro all’infuori di un comune istinto predatorio. Tale condotta potrebbe nascere dal desiderio di arraffare o ritagliarsi una fetta personale di gloria nell’ambito delle ultime scoperte». (Bion, 2005/2007, p.117)

È il transindividuale che pensa, non la singola mente. Anzi, quando un membro del gruppo pretende di presentarsi come il proprietario di un’idea, in realtà si sta appropriando di qualcosa che non è suo (Cimatti, 2000), perché le idee vengono dal gruppo, e non dipendono da nessuno dei singoli individui che lo compongono. È solo un triste “istinto predatorio” quello che può spingere un essere umano ad appropriarsi di un pensiero. Le idee, semplicemente, vengono, e vengono quando si è capaci di “reverie”, che dovremmo chiamare la *passione del transindividuale*, cioè la passione della relazione. Le idee vengono, precisamente, vengono a noi da un campo che non ci appartiene, e che ci precede, e che ci sarà anche quando noi, che le stiamo pensando proprio ora, non ci saremo più. Ed ora la risposta alla seconda domanda. Se le idee sono indipendenti ri-

spetto a chi le pensa, allora le idee non sono soggettive. Ma se non sono soggettive, sono oggettive. Ecco un altro pensiero non banale, le idee sono oggettive, nel senso che non dipendono dalle soggettività che le pensano. È esattamente quello che succede in un gruppo, cioè nel transindividuale: arrivano dei “pensieri selvaggi” che devono essere in qualche modo “civilizzati” dalla funzione alfa, in questo modo possiamo afferrarli e quindi diventa possibile renderli pubblici. Questi pensieri non dipendono da chi li pensa. Sono oggettivi, appunto. Qual è la funzione della scuola se non quella di trasformare gli elementi beta in alfa, l’impensabile in pensabile, l’incomunicabile in comunicabile?

5. Conclusioni

In questo lavoro abbiamo provato a esplicitare un possibile sfondo filosofico-pedagogico del *debate* (cfr. De Conti, Giangrande: 2018) inteso non tanto, e non solo, come un particolare metodo didattico bensì come un vero e proprio ambiente formativo. L’idea è di considerare il *debate* come il luogo in cui un giovane essere umano fa esperienza - sebbene controllata e mediata dai docenti - di ciò che lo rende propriamente “umano”, cioè la capacità di partecipare alla vita sociale in modo competente e “razionale”, che in fondo non vuol dire altro che “relazionale”. L’idea che abbiamo provato a sviluppare nelle pagine precedenti è che per valutare appieno il ruolo del *debate* nella pratica scolastica occorra inquadrarlo all’interno della teoria psicologia - e psicoanalitica - che considera lo

sviluppo della mente umana un processo intrinsecamente storico-sociale. All'inizio c'è la mente collettiva del gruppo-classe, da cui poi emergono le singole individualità cognitive. Gruppo-classe caratterizzato da 'suoi' specifici pensieri, quelli che Bion chiama "pensieri selvaggi", che proprio l'elaborazione collettiva del gruppo trasforma in pensieri pensati e articolati. In questo processo la dimensione linguistica e argomentativa collettiva occupa un ruolo fondamentale. Per questa ragione si può sostenere che, propriamente, è il gruppo-classe che, in primo luogo, pensa. Il pensiero individuale è il precipitato di un pensiero che non smette mai di essere un pensiero radicalmente sociale.

In effetti nel *debate* si impara a stare con gli altri in un modo non prevaricatorio, al contrario, si impara ad avere opinioni argomentate e a confrontarle con altre opinioni altrettanto legittime delle proprie. È evidente, e non è il caso di esplicitarlo in questa sede, quanto una capacità del genere sia decisiva per la formazione della futura cittadina e del futuro cittadino. In pochi altri casi come in quello del *debate* si mettono in campo, e contemporaneamente, capacità linguistico-

argomentative, emozionali, sociali. In questo senso il *debate* è l'ambiente formativo ideale per rendere l'educazione civica, troppo spesso ridotta a un insegnamento teorico e polveroso, un'esperienza vitale e partecipata. Nel *debate*, infatti, non si insegna la materia "educazione civica", si mette in pratica effettivamente una situazione socio-cognitiva intrinsecamente "civile". Inoltre, dal percorso tracciato si può constatare come la centralità del confronto implichi il riconoscimento di due aspetti fondamentali: il primo è il riconoscimento che nel dibattito non si tratta semplicemente di opporre due punti di vista alternativi, l'uno contro l'altro, ma di imparare a costruire insieme il punto di vista più corretto, integrando le eventuali obiezioni e/o integrazioni più forti e respingendo quelle più deboli. Non si tratta di "vincere", ma di imparare a pensare insieme. Il secondo è che la cura, la ricchezza e la padronanza della propria lingua (competenza chiave per la cittadinanza: comunicazione nella madrelingua) è fondamentale per organizzare, scomporre, analizzare e strutturare il nostro pensiero, soprattutto alla luce di una realtà, da pensare e comprendere, sempre più complessa e articolata.

Bibliografia

- Agostino** (1982). *Le Confessioni*, testo latino dell'edizione di M. Skutella riveduto da Michele Pellegrino; traduzione e note di Carlo Carena. Roma: Città Nuova Editrice.
- Austin, J. L.** (1962). *How to do things with words*, Oxford U. P. Oxford; trad. it. di M. Gentile e M. Sbisà sulla seconda edizione originale 1974, *Quando dire è fare*. Torino: Marietti, 1974.
- Bion, W.** [1962], (1984). *Learning from Experience*. London: Karnac Books.
- Bion, W.** [1967], (1984). *Second Thoughts. Selected Papers on Psycho-Analysis*. London: Karnac Books.
- Bion, W.** (2005). *The Tavistock Seminars*. London: Karnac Books; trad. it. a cura di F. Bion, *Seminari Tavistock*. Roma: Borla 2007.
- Bruner, J. S.** [1960], (1964). *The Process of Education*. Cambridge: Harvard University Press; trad. it. *Dopo Dewey: il processo di apprendimento nelle due culture*. Roma: Armando, 1966.
- Bruner, J. S.** (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge: Harvard University Press; trad. it. *Verso una teoria dell'istruzione*. Roma: Armando, 1982.
- Bruner, J. S.** (1977). *Language and Experience*, in Peters R. S. (ed.), *John Dewey reconsidered*, London: Routledge & Kegan Paul.
- Bruner, J. S.** (1983). *Il linguaggio del bambino, come il bambino impara ad usare il linguaggio*. Milano: Armando Editore.
- Chomsky, N.** (1980). *Rules and Representations*. New York: Columbia University Press. Trad. it. di A. Ragni, *Regole e rappresentazioni*. Milano: il Saggiatore, 1981.
- Cimatti, F.** (2000). *La scimmia che si pensa. Linguaggio, autocoscienza e libertà nell'animale umano*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Cimatti, F.** (2015). Perché l'essere umano non può essere un lombrico? Wilfred Bion e il transindividuale. *Nóema*, 6(1), 2015, pp. 6-37.
- Cinganotto, L., Mosa, E., Panzavolta, S., et al.** (a cura di) (2019). "Avanguardie educative". *Linee guida per l'implementazione dell'idea "Debate (Argomentare e dibattere)"*, versione 2.0 [2019], Indire, Firenze.
- De Conti, M., & Giangrande, M.** (2018). *Debate. Pratica, teoria e pedagogia*. Milano: Pearson.
- Gramsci, A.** (1975). Il materialismo storico e la filosofia di Benedetto Croce. In A. Gramsci, *Quaderni dal carcere*, vol. 2. Torino: Editori Internazionali Riuniti, 2012.
- Marx, K.** (1844). *Ökonomisch-philosophische Manuskripte aus dem Jahre 1844*; trad. it. a cura di Norberto Bobbio, *Manoscritti economico filosofici del 1844*. Torino: Einaudi, 2004.
- Piaget, J.** (1945). *La formation du symbole chez l'enfant: imitation, jeu et rêve. Image et représentation*. Neuchâtel: Delachaux e Niestlé; trad. it. *La formazione del simbolo nel bambino: imitazione, gioco e sogno, immagine e rappresentazione*. Firenze: La Nuova Italia, 2000.
- Skinner, B. F.** (1957). *Verbal Behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Tomasello, M.** (1999). *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge (Mass.)-London: Harvard University Press; trad. it. di M. Riccucci, *Le origini culturali della cognizione umana*. Bologna: il Mulino, 2005.
- Vygotskij, L.** (1930). *Socialisticheskaja peredelka cheloveka*. VARNITSO, the journal of the All-Union Association of Workers in Science and Technics for the Furthering of the Socialist Edification in the USSR; transl. en. *The Socialist Alteration of Man*. Retrived from: <https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1930/socialism.htm>. [Accessed 13:06:2023]
-

- Vygotskij, L.** (1930). *Etjudy po istorii povedenija. Obezjana. Primitiv. Rebënok. Gosizdat, Vaap*, Mosca-Leningrado; trad. it. R. Greco, a cura di M. S. Veggetti, *La scimmia, l'uomo primitivo, il bambino. Studi sulla storia del comportamento*. Firenze: Giunti Editore, 1987.
- Vygotskij, L.** (1934). *Myšlenie i reč' Psichologičeskie issledovanija*, Gosudarstvennoe Social'no-Ekonomičeskoe Izdarel'stvo, Moskva-Leningrad; trad. it. a cura di L. Mecacci, *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*. Milano: Fabbri Publishing S.r.l., 2014.
- Vygotskij, L.** (1987). *Mind in Society. The development of Higher Psychological Processes*, edited by M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, E. Souberman. Cambridge (Mass.)-London: Harvard University Press, 1987; trad. it. di C. Ranchetti, *Il processo cognitivo*. Torino: Bollati Boringheri, 2007.
- Vygotskij, L., & Lurija, A. R.** [1930](1984). *Orudie i znak v razvitii rebënka*, in *Sobranie sočinenij*, vol. VI, Pedagogika, Moskva, pp. 5-90; trad. it. a cura di L. Mecacci, *Strumento e segno nello sviluppo del bambino*. Roma-Bari: Laterza, 1997.
- Platone** (2006). *Fedro*. Milano: RCS BUR.
- Wittgestein, L.** (1922). *Tractatus logico-philosophicus*, a cura di C. K. Ogden e F. P. Ramsey, Kegan Paul, Trench, Trubner & Co; trad. di G. C. M. Colombo, *Tractatus logico-philosophicus*, Roma-Milano: Fratelli Bocca, 1954.
- Wittgestein, L.** (1953). *Philosophische Untersuchungen*. Frankfurt a. Main: Bibliothek Suhrkamp; trad. it. di R. Piovesan, *Ricerche filosofiche*. Torino: Einaudi, 2009.