

L'ESPERIENZA CULTURALE E RELAZIONALE NELL'APPRENDIMENTO NELLA PROSPETTIVA TEORICA DI L. S. VYGOTSKIJ

di Alessandro Grussu

Un nuovo approccio. Formatosi nel clima di grande fermento politico e culturale conseguente alla Rivoluzione d'Ottobre e alla fondazione dell'URSS, Lev Semënovič Vygotskij (Orša, 1896 - Mosca 1934) ha notevolmente contribuito con le sue ricerche – frutto di una breve quanto intensa esistenza – a fare luce sugli effetti dell'ambiente sociale e familiare e dei metodi pedagogici sullo sviluppo psichico del bambino, assumendo inoltre un ruolo di primo piano nel dibattito sui fondamenti epistemologici della psicologia moderna e sulla sua relazione con la pedagogia.

Contrario a ogni ipotesi di riduzione dell'apprendimento a rigido schema stimolo-risposta o a mero processo mentale o neurologico, Vygotskij ebbe in Jean Piaget, l'altro grande teorico dello sviluppo cognitivo, uno dei suoi principali punti di riferimento dialettico. Se da un lato ne avvertiva la vicinanza per la comune visione della mente infantile quale potenzialità dinamica che si esplica nell'interazione con l'ambiente, dall'altro ne criticava la schematicità e l'individualismo.

L'approccio vygotskijano alla questione dello sviluppo cognitivo del bambino è infatti caratterizzato da una forte dimensione comunicativa e culturale. Il bambino non è infatti, nella sua prospettiva, un semplice organismo da modellare secondo un preciso programma di condizionamento, come voleva l'allora imperante *vulgata* comportamentista. Al contrario, per Vygotskij l'interazione attiva con i propri simili per mezzo del linguaggio, a sua volta portatore di un preciso "bagaglio" culturale e storico, rappresenta la sintesi tra sviluppo biologico e sviluppo sociale, sintesi che si sostanzia infatti nell'acquisizione delle funzioni psichiche superiori.

Il "metodo genetico". Vygotskij definisce il proprio metodo come *genetico*: esso riguarda la storia attraverso cui si formano e si consolidano i processi di linguaggio e di pensiero. "Genetico" è un termine che Vygotskij utilizza in senso molto ampio, intendendo con ciò che il processo di sviluppo del bambino si realizza attraverso quattro livelli concomitanti:

- 1) *filogenetico*: l'invenzione e l'utilizzo di strumenti quali prerequisiti per l'emergere delle funzioni mentali superiori; gli strumenti possono essere sia tecnici che psicologici;
- 2) *storico-culturale*: lo sviluppo è segnato dall'evoluzione degli strumenti psicologici: gli strumenti diventano progressivamente indipendenti dal contesto spaziotemporale;
- 3) *ontogenetico*: riguarda la maturazione o crescita organica e l'acquisizione di strumenti e significati sociali e culturali;

4) *microgenetico*: si riferisce allo sviluppo di processi psicologici particolari.

Come già evidente, nella teoria di Vygotskij assumono un ruolo importante gli strumenti: gli esseri umani vivono in un ambiente trasformato dagli strumenti prodotti dalle generazioni precedenti; essi inoltre mediano i rapporti sociali. Vygotskij distingue tra strumenti tecnici, i quali mettono l'uomo in relazione con il mondo esterno sul quale producono dei cambiamenti, e strumenti psicologici o *segni*: sono prodotti sociali che servono a influenzare psicologicamente il comportamento.

Segni, cultura e apprendimento. L'essere umano, per quanto ne sappiamo, è l'unico capace di compiere l'atto della *significazione*, cioè la creazione e l'uso di segni artificiali mediante i quali modifica la natura ed il proprio comportamento. Essi hanno origine all'interno della vita sociale, allo scopo di subordinare il comportamento umano alle esigenze della società di appartenenza, secondo regole, norme, mete ecc. condivise. I segni costituiscono quindi uno specifico sistema di segnalazione volto a una determinazione sociale del comportamento. Ogni società elabora specifici sistemi di segnalazione allo scopo di regolare la creazione di nessi condizionati nella mente dell'individuo al fine di orientarne il comportamento, pertanto lo sviluppo e il comportamento del bambino sono espressione della sua cultura di appartenenza; ogni intervento educativo, nel valutare il livello e le specificità di sviluppo, deve per ciò stesso tenere conto degli assunti culturali del contesto in cui ci si muove e si opera.

“La parola ‘sociale’ applicata al nostro oggetto ha un significato importante. Innanzitutto, come dice il significato più ampio della parola, significa che tutto ciò che è culturale è sociale. La cultura è il prodotto della vita sociale e dell’attività collettiva dell’uomo, e perciò la stessa posizione del problema dello sviluppo culturale del comportamento ci introduce immediatamente sul piano sociale dello sviluppo. Inoltre, si potrebbe osservare che il segno, che si trova al di fuori dell’organismo, ed è, come lo strumento, separato dalla persona, è sostanzialmente un organo collettivo, o uno strumento sociale. [...] Tutte le funzioni psichiche superiori rappresentano delle relazioni sociali interiorizzate ... la loro composizione, la struttura genetica, il loro funzionamento, in una parola tutta la loro natura è sociale; persino trasformandosi in processi psichici la natura ne rimane sociale. [...] La natura psicologica dell’uomo rappresenta l’insieme delle relazioni sociali trasportate all’interno e divenute funzioni della personalità e forme della sua struttura.”¹

Per esempio, la funzione del linguaggio si sviluppa a partire dal significato: ogni parola si riferisce a un oggetto. Il legame parola-oggetto è ciò di cui l'adulto si serve per comunicare con il bambino; di

¹ L. S. Vygotskij, *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori e altri scritti*, Giunti Barbera, Firenze 1974, pp. 201-202.

conseguenza, il significato della parola, che all'inizio esiste oggettivamente per gli altri, inizia ad esistere anche per il bambino. Questo percorso dall'esterno all'interno si attua anche per ciò che riguarda le altre funzioni psichiche superiori: l'attenzione volontaria, la memoria logica, la formazione dei concetti e così via. Perciò, nel suo processo di crescita, il bambino interiorizza le concetti, assunti e significati del proprio contesto di vita, a partire dalle relazioni con le figure di accudimento, le prime con le quali si trova a interagire. Da qui l'acquisizione e lo sviluppo delle funzioni e facoltà comunicative-interpretative, che lo rendono capace di muoversi lungo le specifiche coordinate culturali di appartenenza ed entro le quali si possono comprendere la sua personalità ed i suoi comportamenti.

A causa di ciò, Vygotskij non ritiene, a differenza di Piaget, che il linguaggio si sviluppi dall'interno all'esterno della psiche del bambino, partendo da un punto di vista interiore ed egocentrico per poi aprirsi all'altro tramite lo sviluppo dell'empatia e la possibilità di padroneggiare le operazioni concrete e formali. Al contrario: esso viene acquisito grazie all'interazione con l'ambiente esterno, ambiente che – come abbiamo visto – è tutt'altro che “neutro” per ciò che concerne la caratterizzazione culturale e finanche antropologica. In tale aspetto Vygotskij anticipa piuttosto quanto successivamente noterà René Spitz: *“I due elementi madre e bambino non vivono in un vacuum, ma in un ambiente economico-sociale, nel quale i membri della famiglia sono i fattori determinanti primari, mentre il gruppo, la cultura, la nazione, l'epoca storica e la tradizione sono fattori a più ampio raggio.”*²

La zona di sviluppo prossimale. Quali sono dunque le implicazioni pedagogiche delle teorie fin qui esposte? Soffermandosi sul rapporto tra sviluppo e apprendimento, Vygotskij ritiene che esista una precisa relazione il livello evolutivo del bambino e ciò che questi è in grado di apprendere. A causa di questo Vygotskij non reputa corretto considerare come indicative delle capacità mentali del bambino solo ciò che è in grado di fare autonomamente. Altrimenti non si potrebbe spiegare come mai bambini con lo stesso livello di sviluppo mentale presentano differenze anche notevoli nella loro capacità di imparare sotto la guida di un insegnante.

Più che su ciò che è stato già appreso e consolidato, occorre per Vygotskij porre l'accento su ciò che è *in fieri*, allo scopo di delineare quali dinamiche stia seguendo lo sviluppo cognitivo e comportamentale del soggetto; in altri termini, quale sia quella “terra di mezzo” tra ciò che il bambino conosce e sa fare senza aiuti o sostegni esterni e ciò che potenzialmente potrebbe apprendere ma non è ancora alla sua portata. Questa “terra di mezzo” è definita da Vygotskij *zona di sviluppo prossimale*, ovvero – nelle sue stesse parole – *“la distanza tra il livello effettivo di*

² R. Spitz, *Il primo anno di vita del bambino*, Giunti-Barbera, Firenze 1972, pag. 31.

sviluppo così come è determinato da problem-solving autonomo e il livello di sviluppo potenziale così come è determinato attraverso il problem-solving sotto la guida di un adulto o in collaborazione con i propri pari più capaci”³. La zona di sviluppo prossimale rappresenta quindi lo stato di avanzamento della zona attuale, vale a dire l’insieme delle conoscenze e abilità effettivamente apprese, padroneggiate e interiorizzate, verso quella potenziale, che invece rappresenta conoscenze e abilità ancora da sviluppare. Chi fa da guida può a tal fine modulare il proprio intervento a seconda della quantità di supporto di cui il bambino ha bisogno, differenziandolo in funzione della velocità di apprendimento: può infatti verificarsi che bambini con lo stesso livello di sviluppo effettivo ricavano un vantaggio diverso dall’insegnamento, in quanto dispongono di zone di sviluppo prossimali più o meno ampie.

Possiamo quindi affermare che la zona di sviluppo prossimale:

- ❖ rappresenta la differenza tra ciò che il bambino sa fare da solo e ciò che sa fare insieme ad un altro;
- ❖ definisce i limiti cognitivi entro cui l’insegnamento può considerarsi efficace;
- ❖ stimola una valutazione dinamica dell’intelligenza, intesa come potenziale di apprendimento.

È significativo che per Vygotskij il modello *tutor*-apprendista (o esperto-novizio) possa presentarsi sotto molteplici varianti: genitore-figlio, insegnante-allievo, bambino esperto-bambino inesperto. In tutte esiste asimmetria di ruoli e i bambini traggono vantaggio dalla guida di un compagno anche di poco più esperto. Come gli adulti, i tutor-bambini devono adottare strategie efficaci: in ambito scolastico tali possibilità vengono utilizzate nell’apprendimento collaborativo e nel *tutoring* tra pari.

³ L. S. Vygotskij, *Il processo cognitivo*, Universale Scientifica Boringhieri, Torino 1987, p. 127.

BIBLIOGRAFIA

- Bruner J., *Dopo Dewey: il processo di apprendimento nelle due culture*, Armando, Roma 1966.
- Freinet C., *La scuola moderna*, Loescher, Torino 1963.
- Montessori M., *La mente del bambino*, Garzanti, Milano 1970.
- Perticari P., *Attesi imprevisti*, Bollati Boringhieri, Torino 1996.
- Piaget J., *Lo sviluppo mentale del bambino*, Einaudi, Torino 1962.
- Spitz R., *Il primo anno di vita del bambino*, Giunti-Barbera, Firenze 1972.
- Vygotskij L. S., *Il processo cognitivo*, Universale Scientifica Boringhieri, Torino 1987.
- Id., *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori e altri scritti*, Giunti Barbera, Firenze 1974.

Materiale rilasciato sotto licenza [CC BY-NC-ND 3.0 IT](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/it/) - 2016 by Alessandro Grussu