

# 05 Bussole per viaggiare

## “È buono quell'apprendimento che precede lo sviluppo”: la *rivoluzione culturale* avviata da Vygotskij in ambito educativo

di Camilla Monaco

Nel momento in cui ci si avvicina ai processi di sviluppo e di apprendimento degli esseri umani adottando una **prospettiva storico-culturale di matrice vygotiskiana**, non si può fare a meno di andare direttamente “alla fonte”, leggendo e studiando uno dei testi fondamentali di questo autore:

Vygotskij, L.S. (1973). *Lo sviluppo psichico del bambino*. Roma. Editori Riuniti.

Come scrivono Leontjev e Lurija nella corposa prefazione, una delle ipotesi epistemologiche fondamentali di Vygotskij, su cui si sarebbero basati i suoi successivi lavori, riguarda il fatto che “i processi psichici mutano nell'uomo allo stesso modo che mutano i processi della sua attività pratica: vale a dire che anch'essi si fanno mediati” (pp. 13-14). Il principale, nonché il più importante, degli strumenti che mediano l'attività psichica umana è il **linguaggio**, ossia un mezzo socialmente elaborato che rappresenta

la “reale coscienza dell'uomo”. Per Vygotskij, infatti, il linguaggio non è solo il correlato del pensiero, ma di tutta la coscienza umana: nell'acquisire i significati delle parole, l'uomo riflette nella propria coscienza i nessi oggettivi e le norme che regolano il mondo di cui fa parte. In altri termini, come scrivono i due più grandi allievi di questo autore, è attraverso il linguaggio che “il comportamento dell'uomo diviene razionale” (p. 14). Fino all'avvento del pensiero vygotiskiano, ossia fino al primo trentennio del XX secolo, la psicologia internazionale era dominata dall'idea che soltanto la “maturazione” raggiunta dai suoi processi psichici consentisse al bambino di raggiungere nuovi apprendimenti. Vygotskij, invece, operò un vero e proprio ribaltamento di paradigma, mostrando come l'apprendimento – anziché “marciare in coda allo sviluppo” – ne rappresenti “la decisiva forza trainante”. Una simile prospettiva attribuisce un valore nuovo e inedito al concetto

stesso di “**contesto sociale**” – e, dunque, educativo e scolastico – al cui interno i processi di apprendimento si costruiscono. Nell'ottica di approfondire i rapporti reciproci tra teorie più tradizionalmente innatiste e maturazioniste da un lato e paradigmi socio-costruttivisti, o storico-culturali, dall'altro, si può fare riferimento al lavoro di Liverta Sempio:

Liverta Sempio, O. (1998). *Vygotskij, Piaget, Bruner. Concezioni dello sviluppo*. Milano. Raffaello Cortina.

nel quale l'autrice si addentra in una interessante e ricca analisi delle visioni epistemologiche di tre dei più grandi personaggi della psicologia del '900, mettendone in luce non solo le differenze ma anche le comunanze a livello di pensiero. Una delle questioni più rilevanti, soprattutto per chi si occupa in maniera diretta di Educazione, ha a che fare con la ricostruzione del differente impatto che le due visioni epistemologiche (innatista

vs socio-culturale) si trovano ad avere sulle concezioni di **apprendimento**, di **educazione** e di **metodologie educative**.

In un saggio dal titolo “Imparare dentro e fuori la scuola” Resnick, adottando una prospettiva socio-costruttivista, analizza le differenze tra l'apprendimento scolastico e quelli che lei definisce “altri tipi di apprendimento”:

Resnick, B.L. (1995). *Imparare fuori e dentro la scuola*. In Pontecorvo, C., Ajello, A.M., Zucchermaglio, C. (a cura di) *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*. Milano. LED, pp. 61-84.

Nella parte finale di questo lavoro, Resnick segnala la necessità di “rivedere la scuola” (intesa come scuola dell'obbligo), puntando a promuovere in maniera decisamente più significativa le funzioni civiche e culturali dell'educazione. L'autrice evidenzia come, nel momento

in cui le competenze legate al pensiero e all'apprendimento diventano "mete privilegiate dell'educazione", le distinzioni tra quello che accade quando si impara a scuola e fuori da scuola diventano via via "meno acute". Infatti, puntare sul **lavoro mentale socialmente condiviso** consentirebbe alla scuola di riappropriarsi della possibilità di "coltivare il ragionamento e la riflessione" e di promuovere "quelle conoscenze culturali condivise che consentono a un popolo di funzionare come una vera società" (p. 80). Dell'importanza di promuovere e sostenere il **ragionamento collettivo dei bambini** - già in età prescolare - parlano anche Zucchermaglio e Zanotti:

Zucchermaglio, C, Zanotti, A.D. (1989) Conversazioni e discussioni. In Pontecorvo, C. (a cura di) *Un curriculum per la continuità educativa tra i 4 e gli 8 anni*. Firenze. La Nuova Italia, pp. 179-185.

Partendo dal presupposto che il linguaggio sia, in termini vygotkiani, il più potente strumento culturale che i bambini hanno a disposizione per diventare membri competenti della società di cui fanno parte - e che contribuiscono a costruire -, Zucchermaglio e Zanotti mettono in relazione l'acquisizione di questo "mezzo" con la **scuola dell'infanzia**, intesa come **luogo privilegiato** in quanto ambiente

linguisticamente (e non solo!) sollecitante. In questo capitolo, le due autrici sottolineano l'importanza di non affidare alla "spontaneità dei bambini" le possibilità di scambi comunicativi e analizzano alcune **scelte progettuali** importanti che gli insegnanti devono assumere, nell'ottica di promuovere e sostenere la costruzione di apprendimenti nei loro giovani interlocutori. Attraverso una disamina delle tipologie di raggruppamento (piccolo gruppo vs grande gruppo) da un lato e dei possibili posizionamenti discorsivi dell'adulto dall'altro, Zucchermaglio e Zanotti illustrano come per "creare situazioni produttive di interazione tra bambini"

l'insegnante deve essere in grado di "non sopravanzare lo stato di ragionamento dei bambini" stessi (p. 185).

