



Classificazione Decimale Dewey:
370.1523 (23.) PSICOLOGIA EDUCATIVA. APPRENDIMENTO

FEDERICO RUGGIERO

LEV. S. VYGOTSKIJ: ESPERIENZA COGNITIVA E DIALETTICA

**APPUNTI DI FILOSOFIA
E PEDAGOGIA DEL NOVECENTO**



La dottrina materialistica che gli uomini sono prodotti dell'ambiente e dell'educazione, e che pertanto uomini mutati sono prodotti di un altro ambiente e di una mutata educazione, dimentica che sono proprio gli uomini che modificano l'ambiente e che l'educatore stesso deve essere educato. Essa perciò giunge necessariamente a scindere la società in due parti, una delle quali sta al di sopra della società (per esempio in Roberto Owen).

La coincidenza nel variare dell'ambiente e dell'attività umana può solo essere concepita e compresa razionalmente come pratica rivoluzionaria.

(K. Marx, *Tesi su Feuerbach*, 1845, III)

Quando la filosofia dipinge a chiaroscuro, allora un aspetto della vita è invecchiato, e, dal chiaroscuro, esso non si lascia ringiovanire, ma soltanto riconoscere: la nottola di Minerva inizia il suo volo sul far del crepuscolo
(G. W. F. Hegel, *Prefazione a Lineamenti di filosofia del diritto*)

Così il mondo ultrasensibile, che è quello invertito, ha nello stesso tempo oltrepassato l'altro mondo e lo ha incluso in se stesso
(G. W. F. Hegel, *Fenomenologia dello Spirito*)

Educare l'uomo vuol dire dargli il senso della 'prospettiva', il senso, cioè, della gioia per le vie di domani.
(A.S. Makarenko)



ISBN
979-12-218-0058-6

PRIMA EDIZIONE
ROMA 25 LUGLIO 2023

INDICE

- II *Presentazione*
- 15 Capitolo I
Dizionario ragionato delle idee ricorrenti
1.1. Socializzazione e imitazione: aspetti della critica a Piaget, 15 – 1.2. «Esterno» e «interno», 20 – 1.3. «Spontaneità» e «reattività», 25 – 1.4. Memoria e apprendimento, 29 – 1.5. Interazione e reciprocità funzionale, 32 – 1.6. Apprendimento e istruzione, 40 – 1.7. Istruzione. Apprendimento «scientifico» e «spontaneo», 42 – 1.8. «Interiorizzazione», 46 – 1.9. «Giunzione» «crescita interna», 51 – 1.10. «Apprensione» dell'oggetto, 54.
- 63 Capitolo II
L'aspetto pedagogico e didattico
2.1. Premessa, 63 – 2.2. L'età scolare, 68 – 2.3. L'età pre-scolare, 86 – 2.4. Elementi critici e dialettici dell'apprendimento, 112.
- 163 Capitolo III
Vygotskij, educazione e contraddizione
nelle «età critiche»
3.1. Individuazione dialettica delle età critiche nel corso dello sviluppo, 163 – 3.2. I passaggi tra le età: lo sviluppo «molecolare» nascosto ed approccio educativo, 169 – 3.3. La «crisi» delle

età «critiche» e la ricerca del rapporto educativo, 200 – 3.4. I «contrasti e spostamenti» dello sviluppo, 205 – 3.5. Le particolarità critiche delle «trasformazioni», 223 – 3.6. Le «condizioni esterne» e «logica interna» dei processi «critici» di sviluppo, 237 – 3.7. Consapevolezza di sé e apprendimento affettivo, 261 – 3.8. Il ragionamento sulla meta cognizione come aspetto educativo dell'apprendimento, 275 – 3.9. Il «Linguaggio interno», 277 – 3.10. Oscillazione e «crisi» dello sviluppo: il «deserto» interiore, ovvero dalla «decadenza» all'autoefficacia dentro alla «dramma della pubertà», 298 – 3.11. Le «nuove forme» di «vita interiore», 309 – 3.12. La «falsa coscienza» educativa, 319 – 3.13. «Egocentrismo» fragile: La rivalutazione ed attivazione del «dialogo interno», 327 – 3.14. Il bambino «tutt'occhi» e l'adulto, 335 – 3.15. Una parentesi tra «fenomenologia» e dialettica, 356 – 3.16. Il «sensibile» ed il mondo «intelligibile»: la via della «percezione interna» in Hegel, 362 – 3.17. Il raggiungimento dell'«essere», 377 – 3.18. La «coscienza» educativa e la «coscienza» educata, 390 – 3.19. Feedback educativo e ambivalenza nell'adolescente, 434 – 3.20. Una postilla marxiana, 463.

501 Capitolo IV

Il VII capitolo di Pensiero e linguaggio: la relazione e l'ascolto

4.1. Il significato implicito della comunicazione ed il “pensiero retrostante”, 501 – 4.2. La “mediazione” del significato, 503 – 4.3. La “sfera motivazionale”, 507 – 4.4. Dal “retroscena” del linguaggio all’“espressione” scenica dell’interlocutore, 510 – 4.5. Il “dramma vivente”: “le parole del linguaggio interno” e il “senso inverso”, 519 – 4.6. La comunicazione interrotta e la “mediazione nelle parole del linguaggio interno”, 524 – 4.7. “L'altra faccia della luna” e la comunicazione “inesplorata”, 529 – 4.8. La comunicazione come “precomprensione” nell'esercizio dell'ascolto, 531 – 4.9. Il linguaggio come destino incompiuto, 536.

541 Capitolo V

L'«interesse» come «esperienza di apprendimento».

Osservazioni su A. Labriola e Lev'S Vygotskij

5.1. Lo sviluppo ed il ruolo educativo dell'interesse, 542 – 5.2. Relazione tra realtà dell'esperienza cognitiva e riconoscimento personale, 552 – 5.3. Offerta formativa e crescita dell'intelligenza: didattica e psicopedagogia, 561 – 5.4. Offerta formativa e crescita dell'intelligenza: Psicologia e psicopedagogia, 573 – 5.5. «Assumere» l'«essere» – un compito educativo? Il «coraggio» dei bambini, 573 – 5.6. Il problema dell'istruzione come problema etico, 588 – 5.7. Il «movimento» interno dell'apprendere, 598 – 5.8. L'«interesse» come aspetto implicito ad una azione educativa non autoritaria, 604 – 5.9. L'esperienza cognitiva del bambino come riorganizzazione emotiva, 615 – 5.10. Una pedagogia del sostegno educativo come didattica della comprensione della storia, 630 – 5.11. L'apprendimento come percorso di identità personale, 648 – 5.12. L'«esperienza» cognitiva e lo sviluppo concettuale, 655 – 5.13. Apprendimento e relazione educativa, 667 – 5.14. Sviluppo e apprendimento, 673.

697 Capitolo VI

Tempo storico e educazione in Makarenko

6.1. La sfida pedagogica, 697 – 6.2. Il romanzo come «attesa» di esperienza, 704 – 6.3. Educare e rieducare: la ricerca di un equilibrio difficile, 713 – 6.4. L'«esperienza» della «rappresentazione»: alla ricerca del «rovesciamento» simbolico, 724 – 6.5. Dai «classici» alla comunità, 730 – 6.6. Il problema dell'«interesse» e l'«inganno» di Makarenko, 739 – 6.7. Un'ipotesi su Vyugotskij e Bruner, 754 – 6.8. L'«interesse» individuale e la «prospettiva» collettiva, 769 – 6.9. La «fiducia» come risorsa pedagogica e sperimentale, 780 – 6.10. Makarenko tra Hegel e Marx: La «spontaneità» accettata come elemento critico ma non come forma di verità, 782.

795 *Bibliografia*

PRESENTAZIONE

In ogni relazione educativa esiste un “percorso” educativo e psicologico con cui ogni educatore deve fare i conti: la mente del nostro interlocutore *si rapporta sempre a se stessa* ed alle emozioni suscitate da una determinata esperienza; ogni educatore deve cercare di capire come ricondurre ciò su un piano di relazione concettuale più estesa “tra uno scherzo e una risata, con baldanzosa fiducia nelle proprie possibilità e perfettamente consci di cosa, come e quando si doveva fare”. Occorre non rincorrere il bambino mentre modella singolarmente il proprio modo di pensare, ma “interagire” con la sua psiche: si tratta di processi “logici” di crescita “interna” del pensiero, che utilizzano sviluppano funzioni psichiche. Vygotskij avverte che il “prendere coscienza” non “esclude” il riflettere sul precedente modo di riorganizzare l’esperienza quotidiana da parte del bambino; la “presa di coscienza” non nasce dal nulla, ma nasce una lenta e progressiva rielaborazione dei precedenti pensieri intrattenuti dal bambino con se stesso, con ciò che lo ha circondato, noi compresi: gli “interessi” futuri non sono

slegati dal processo interno della concettualizzazione emotiva ed esperienziale: «Lo sviluppo dei concetti spontanei comincia nella sfera del concreto e dell'empirico e si muove verso proprietà superiori dei concetti: la presa di coscienza e la volontarietà» (Lev.S. Vygotskij, *Pensiero e Linguaggio*); questa è una considerazione prospettica della responsabilità educativa, che esclude ogni ragionamento astratto oppure aprioristico sulla relazione stessa.

Desiderio e speranza intesi come momento eterno di un tempo che sedimenta nella storia personale e la conforma fin dalle sue parti più intime di sviluppo: il momento non accetta a priori né astrazioni che non abbiano *sviluppato un senso profondo dell'esperienza stessa*; ciò vale sia per il bambino che per il rapporto tra esso e l'adulto.

Giacomina viene portata sul balcone, verso sera: ella vede la luna e tende subito le braccia. Anche in questo caso sembra che non ci sia un semplice movimento di desiderio: Giacomina esplora visibilmente con lo sguardo l'intera situazione, esamina alternativamente il cielo e la casa, abbandona con gli occhi la luna e vi ritorna con nuovi movimenti. Sembra che abbia perduto ogni punto di riferimento e che cerchi di afferrare per caso l'oggetto interessante. Sicuramente come ha ben notato Stern non si tratta di puro *Greifen nach de Monde* (afferrare la luna). Ma non si capisce bene che cosa sarebbero questi movimenti di desiderio, senza la speranza di afferrare. (J. Piaget, *La Costruzione del reale nel Bambino*)

Ogni volta che si insegna prematuramente ad un bambino un concetto che avrebbe potuto scoprire da solo, gli si impedisce di comprenderlo a fondo. (J. Piaget)

In questo genere di considerazioni, come in tanti altri, ma in questo più che in ogni altro, è di non piccolo impedimento, anzi torna di fastidioso impaccio, quel vizio delle menti addottrinate coi soli mezzi letterari della coltura, che di solito dicesi verbalismo. Si insinua e si espande in ogni campo di conoscenze cotesto mal vezzo; ma nelle trattazioni che si riferiscono al così detto mondo morale, e ossia al complesso storico-sociale, accade assai di sovente, che il culto e l'impero delle parole riescano a corrodervi e a spegnervi il senso vivo e reale delle cose. (A. Labriola, *Del Materialismo Storico*)

CAPITOLO I

DIZIONARIO RAGIONATO DELLE IDEE RICORRENTI

1.1. Socializzazione e imitazione: aspetti della critica a Piaget

Risulta notevole come Vygotskij imposti la dinamica per cui l'«imitazione» non è come qualcosa di estrinseco al pensiero spontaneo del bambino, oppure, qualcosa di estrinseco all'apprendimento per concetti scolari; come in parte si è già notato e come si avrà ancora modo di vedere, l'«imitazione» segna il passaggio tra l'apprendimento spontaneo e l'apprendimento proprio di una dimensione «istruttiva»; riferendosi a Piaget:

Dall'altra, una delle tesi fondamentali della sua teoria è che l'essenza dello sviluppo mentale del bambino consiste nella socializzazione progressiva del pensiero infantile. Una delle forme fondamentali e più dense del processo di formazione dei concetti non spontanei è l'apprendimento scolastico, per cui il processo di socializzazione del pensiero, importantissimo per lo sviluppo infantile, quale si manifesta nell'apprendimento, sarebbe indipendente dal processo in-

terno del pensiero infantile non ha alcuna importanza per la spiegazione della sua socializzazione nel corso dell'apprendimento dall'altra la socializzazione del pensiero infantile, che sta in primo piano nel processo dell'apprendimento, non è legata in alcun modo allo sviluppo interno delle rappresentazioni dei concetti infantili.

Questa contraddizione, che costituisce la parte più debole di tutta la teoria di Piaget e che allo stesso tempo ne rappresenta il punto di partenza per il suo riesame critico nella nostra ricerca, merita che ci soffermiamo su di essa un po' più a lungo. Essa ha un aspetto teorico e uno pratico. L'aspetto teorico di questa contraddizione ha la sua fonte nella posizione di Piaget a proposito del problema dell'apprendimento e dello sviluppo [...]. Lo sviluppo mentale del bambino è rappresentato da Piaget come un declino progressivo delle particolarità del pensiero infantile nella misura in cui questo si avvicina al punto finale di sviluppo. Lo sviluppo mentale del bambino per Piaget si forma in seguito a un processo di soppiantamento progressivo delle qualità e delle proprietà specifiche del pensiero infantile da parte del pensiero, più potente e più forte degli adulti. Piaget descrive il momento iniziale dello sviluppo come un solipsismo della coscienza infantile, che per l'adattamento del bambino al pensiero degli adulti cede il posto all'egocentrismo del pensiero infantile, che è un compromesso tra le particolarità proprie della natura della coscienza infantile e le particolarità del pensiero maturo[...] Il processo di sviluppo è rappresentato non come il sorgere continuo di proprietà nuove, superiori, più complesse e più vicine al pensiero evoluto, a partire da forme più elementari e primarie di pensiero, ma come il soppiantamento progressivo e continuo di certe forme da altre. La socializzazione del pensie-

ro è considerata come un soppiantamento esterno, meccanico di caratteristiche individuali del pensiero infantile. Il processo di sviluppo da questo punto di vista assomiglia del tutto ad un processo di sostituzione di un liquido, spinto da fuori in un recipiente, ad un altro liquido contenuto nel recipiente [...]. Lo sviluppo si riduce in fondo ad una scomparsa. Il nuovo, nello sviluppo, viene dall'esterno. Le particolarità del bambino stesso non giocano alcun ruolo costruttivo, positivo, progressivo, formativo nella storia dello sviluppo mentale del bambino. Non da loro sorgono le forme superiori del pensiero, esse, queste forme superiori, prendono semplicemente il posto di quelle anteriori. Questa è l'unica legge dello sviluppo mentale del bambino secondo Piaget. Se si segue l'idea di Piaget e la si applica ad un problema più particolare dello sviluppo, si può sostenere incontestabilmente che il proseguimento diretto di questo pensiero deve essere che l'antagonismo è il solo termine adeguato per i rapporti che esistono tra l'apprendimento e lo sviluppo nel processo di formazione dei concetti infantili. Le forme di pensiero infantile sono all'origine opposte alle forme di pensiero adulto. Le une non nascono dalle altre, ma le une escludono le altre. Perciò è naturale che non solo tutti i concetti non spontanei, che il bambino riceve dagli adulti ed assimila, non abbiano niente in comune con i concetti spontanei che sono il prodotto dell'attività propria del pensiero infantile, ma anche che debbano in tutta una serie di rapporti essere opposti a loro in modo diretto [...]. L'aspetto pratico della contraddizione in esame è nella impossibilità di applicare i risultati dello studio dei concetti spontanei del bambino al processo di sviluppo dei suoi concetti non spontanei⁽¹⁾.

(1) L. VYGOTSKIJ, *Pensiero e Linguaggio*, 2003, pp. 212-214. In real-

tà Vygotskij si muove in senso contrario ed opposto rispetto al criterio dell'“esclusione” e ciò reca con sé delle conseguenze che si ripercuotono costruttivamente sia sul piano etico (di cui la relazione con l'“esterno” è un esempio e il rispetto per il pensiero infantile ne è un altro), sia su quello teoretico, in cui l'implicazione dialettica evidenzia le contraddizioni che rispetto ad una prospettiva analitico formale non sembrano tali; di questo ultimo aspetto ci occuperemo nell'ultimo capitolo. Va, comunque, rilevato che Piaget, nonostante Vygotskij affermi essere caduto nella contraddizione per cui i “concetti non spontanei del bambino, formati sotto l'influenza delle persone che gli stanno attorno, riflettono, secondo Piaget, non tanto le particolarità del pensiero infantile, quanto il grado e il carattere dell'assimilazione da parte sua delle idee degli adulti”, L. VYGOTSKIJ, *Pensiero e Linguaggio*, 2003, p. 211, affronta il problema dell'imitazione nelle fasi evolutive del periodo senso motorio e sottolinea l'importanza di questo processo psichico proprio nel costituire un ponte per il passaggio allo stadio pre-operatorio: Piaget, dopo avere riassunto esplicitamente i grandi passi evolutivi compiuti nel quinto stadio grazie alla “reazione circolare terziaria” unita al processo di “scoperta di mezzi nuovi per sperimentazione attiva”, quali elementi acquisiti in funzione di un'ulteriore delineazione della causalità, passa all'imitazione evidenziandolo come concetto in cui ed attraverso cui la causalità emerge in modo ulteriore come tema dominante per la spiegazione del passaggio da senso motorio al pre-operatorio. «Infine, è evidente che la causalità rappresentativa, che appare nel corso del sesto stadio, deve i suoi caratteri peculiari allo sviluppo della deduzione pratica o combinazione mentale degli schemi in cui consiste la novità di questo periodo dal punto di vista dell'intelligenza. Ma se è dunque chiaro che i progressi della causalità senso motoria sono dovuti a quelli dell'intelligenza stessa, non bisogna tuttavia trascurare una circostanza che, pur senza superare l'ambito dei meccanismi intellettuali, accelera certamente questo sviluppo. Infatti, come le persone costituiscono senza dubbio i primi oggetti permanenti riconosciuti dal bambino, così esse sono le prime fonti obbiettivate di causalità e questo perché, attraverso l'imitazione degli altri, il soggetto giunge rapidamente ad attribuire all'azione dei suoi modelli un'efficacia analoga a quella della propria azione. L'imitazione degli altri, come ha notato Baldwin, è la fonte sia dell'alter che dell'ego. Si può probabilmente giungere a dire che essa rappresenta una delle principali occasioni di distinzione tra il mondo esterno e l'io e di conseguenza un fattore di sostanzializza-

Imitazione significa capacità non solo di un apprendimento spontaneo che si produce nell'area di sviluppo psichico situata tra età pre-scolare ed età scolare, bensì anche un'accezione diversa del rapporto didattico stesso, in cui siamo noi a dovere offrire al bambino le occasioni di apprendimento; non solo quindi fare apprendere, ma anche apprendere a fare apprendere.

zione e di spazializzazione del mondo. È in realtà stupefacente constatare quanto il bambino, nella misura in cui impara ad imitare, attribuisca una causalità obbiettiva alle persone che lo circondano. È vero che, una volta acquisita, l'imitazione costituisce una delle varietà dell'«efficacia» (Oss. 137-139): le persone imitate sono dunque concepite, all'inizio, alla stregua dei diversi corpi inerti suscettibili di essere rimossi, dondolati, ecc., come centri di movimento sui quali è possibile agire direttamente e che in tal modo prolungano l'attività propria. Ma quando il bambino comincia ad imitare modelli nuovi per lui e gesti conosciuti, ma eseguiti per mezzo delle parti invisibili del viso (quarto stadio), egli attribuisce per ciò stesso al corpo altrui un'attività *insieme distinta dall'attività propria e simile ad essa*: la causalità è così necessariamente obbiettivata. Infatti, è proprio in questo periodo che compaiono i fatti di causalità per messa in moto (Oss. 142-144). Ma, ed è essenziale notarlo, questa attribuzione della causalità che va di pari passo con i progressi dell'imitazione, non consiste affatto in una semplice previsione fondata sull'abitudine ed il transfert, ma è anzi un'obbiettivazione reale. Sin dai primi mesi, il bimbo sa che cosa farà sua madre nelle diverse circostanze della giornata: allattamento, bagno ecc. Ma questo non implica ancora nessuna causalità obbiettivata, perché non si tratta in tal caso di causalità, ma di quadri che si succedono con regolarità e che permettono *semplicemente la formazione di abitudini*. Perché ci sia causalità, occorre una sorte di fissazione o di delega dell'efficacia a centri esterni autonomi: ed è appunto quello che è prodotto dall'imitazione. Ma ripetiamo, non usciamo mai così dall'ambito dell'intelligenza, poiché è il suo sviluppo che comanda l'imitazione, e *le coordinazioni degli schemi spiegano l'imitazione dei gesti nuovi, come giustificano già da sole l'obbiettivazione e la spazializzazione della causalità*». (J. PIAGET, *La costruzione del reale nel bambino*, 1996, pp. 357-358.

1.2. «Esterno» e «interno»

Si vedano nello specifico le pagine del VI cap. di *Pensiero e linguaggio* e 125, 132, 137, 150-157, passim di *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*, in proposito; nello specifico i ragionamenti inerenti la coesistenza in forma diversa delle strutture nel corso dei mutamenti delle funzioni psichiche infantili hanno importanza concomitante ed equivalente all'altro ragionamento per cui il rapporto «esterno» dello sviluppo di tali funzioni progredisce interattivamente allo sviluppo psichico «interno» che ne è l'elemento di corrispondenza; in proposito si vedano le note che seguono, a proposito dell'«imitazione» e dei rapporti interfunzionali, dei rapporti interstadio ed intrastadio, ecc. Non è un caso, del resto, che Vygotskij stesso, proprio alla fine di un suo ragionamento sullo sviluppo psichico nell'età scolare presente in uno dei nostri due scritti in questione, si citi a proposito di quanto aveva affermato nelle opere su menzionate:

In altra occasione abbiamo così formulato la legge di sviluppo delle funzioni psichiche superiori: ognuna delle funzioni psichiche superiori appare due volte, nel corso dello sviluppo infantile: dapprima come attività collettiva, sociale, e cioè come funzione inter psichica, poi, la seconda volta, come attività individuale, come proprietà interiore del pensiero infantile, come funzione intrapsichica.⁽²⁾

Il valore dell'affermazione come il suo portato euristico coinvolgono dimensioni vaste e inaffrontabili ora nella prospettiva specifica dei due scritti in questione, basti pensa-

(2) L. VYGOTSKIJ, *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori e altri scritti*, 1974, p. 306.