

Quale diritto all'istruzione dal confronto Piaget e Vygotskij
Riflessioni per un dibattito nell'ambito delle Scienze Umane

Contributo dei Docenti

Prof. Alfio Profeti - Prof.ssa Elena Profeti

PREMESSA

Nel confronto Vygotskij e Piaget, il presente contributo affronterà:

1 - Quale diritto all'istruzione e per quale formazione	pag 2
2 - I capisaldi delle ricerche di Vygotskij	pag 2
3 - La teoria Storico culturale di Vygotskij	pag 3
4 - La "zona di sviluppo prossimale"	pag 4
5 - Il contesto storico e culturale di Vygotskij	pag 5
6 - Il metodo scientifico di Vygotskij	pag 7
7 - Le caratteristiche dell'apprendimento e la funzione della presa di coscienza	pag 8
8 - Lo sviluppo psicologico	pag 10
9 - La polemica tra Vygotskij e Piaget sul linguaggio egocentrico	pag 10
10 - Lo sviluppo mentale come interiorizzazione di forme culturali	pag 11
11 - La funzione del linguaggio	pag 12
12 - La natura dei concetti	pag 14
13 - L'insegnamento sistematico dei concetti	pag 15
14 - Quale utilità di una didattica metacognitiva per il diritto all'istruzione?	pag 16
15 - Cosa prevede oggi la scuola per l'attuazione del diritto all'istruzione?	pag 17
 Bibliografia Essenziale	 pag 19

1 - Quale diritto all'istruzione e per quale formazione

Le ricerche di Vygotskij e quelle più recenti della Psicologia cognitivista hanno dimostrato nell'ambito delle Scienze Umane che una buona cooperazione sul piano educativo fornisce la base dello sviluppo individuale, dando prova che l'apprendimento umano presupponga sempre una natura sociale specifica ed un processo attraverso i quali l'individuo si possa inserire progressivamente nella vita intellettuale di coloro che lo circondano. Secondo questo orientamento, la competenza di ogni essere umano è prima di tutto sociale e solo successivamente diventa competenza individuale. Nello sviluppo psicologico e culturale dell'individuo ogni funzione si presenta due volte, quindi su due piani: dapprima compare sul piano sociale, poi sul piano psicologico e precisamente prima si manifesta tra due persone sotto forma di categoria interpsicologica, poi all'interno del bambino come categoria intrapsicologica.

Muovendo da questi presupposti teorici, il presente contributo è finalizzato a mettere in luce i punti di contatto e le divergenze che caratterizzano l'opera di Lev S. Vygotskij rispetto a quella di Jean Piaget. Entrambi gli psicologi compresero la necessità e l'importanza formativa dell'istruzione, anche se con valenze metodologiche divergenti. Il loro contributo risulta essere un prezioso punto di riferimento per docenti ed educatori che si prefiggano di ricercare appositi mezzi, appropriate metodologie e chiari obiettivi strategici nell'intervento didattico per assicurare il diritto all'istruzione di tutti e l'acquisizione di competenze funzionali alla realizzazione dell'individuo come persona integralmente partecipe, associata e completa.

2 - I capisaldi delle ricerche di Vygotskij

Vygotskij parte dalla convinzione che lo sviluppo psichico umano non sia spontaneo, ma si effettui semmai nella dimensione sociale. Infatti, in accordo con la teoria marxista, l'assunto di base del pensiero di Vygotskij si fonda sul fatto che la natura umana è sempre un prodotto socioculturale e per questo lo sviluppo psichico, per lui, è sempre guidato e influenzato dal contesto sociale e quindi dalle particolari condizioni culturali che caratterizzano il periodo storico in cui l'individuo cresce e vive. Anzi secondo Vygotskij, il bambino deve essere considerato all'interno della cultura a cui appartiene, perchè le sue funzioni mentali, che si stanno sviluppando, devono essere osservate proprio là dove si costruiscono e cioè nelle attività di collaborazione e non nel singolo bambino, come aveva sottolineato Piaget. Per questo secondo Vygotskij compito della Psicologia è quello di indagare, da un lato, la relazione esistente fra bambino e società e, dall'altro, il modo in cui tale interazione si risolve nello sviluppo dell'individuo stesso. Le funzioni intellettuali superiori del soggetto emergono dalle esperienze sociali, nella misura in cui la natura psicologica dell'individuo rappresenta l'insieme delle relazioni sociali trasportate nella sua interiorità, divenendo funzioni e forme proprio della sua personalità. Contrariamente a Piaget, per Vygotskij i

processi psichici superiori (memoria, pensiero, linguaggio) non hanno un'origine naturale ma sociale e li si può comprendere solo prendendo in considerazione sia la storia che il contesto sociale.

Come in Piaget, anche per Vygotskij il bambino è considerato "attivo costruttore" nell'ambiente, con la fondamentale differenza, però, che Piaget si riferisce all'ambiente fisico, mentre Vygotskij pone l'accento sull'ambiente sociale, inteso sia come cultura che come interazioni. Pur sottolineando anch'egli l'importanza del dato biologico, tuttavia nell'uomo, secondo Vygotskij, tale momento viene superato dalla socialità, che si oggettivizza nella cultura grazie a strumenti culturali e che può consentire di affrontare con successo ogni debolezza e difficoltà.

In quest'ottica Vygotskij prese in considerazione ed esaminò, da un punto di vista metodologico, professionale e personale, la condizione delle persone in situazione di handicap, che diventò centrale sia nella sua proposta operativa come pure nella ricerca teorica che egli approfondì. Gli strumenti che egli prospettò a questo proposito sono la fiducia nella solidarietà umana, nella socialità dell'uomo e nella necessità di un collegamento solidale. Infatti negli scritti di Vygotskij, che uniscono il rigore scientifico alla dimensione umana, affiorano ampiamente idee forza in grado di arricchire l'operatività di chi si impegna nel sociale. Anzi, secondo Vygotskij, dal punto di vista metodologico, la mancanza, l'imperfezione e la debolezza rappresentano i punti di partenza necessari per lo sviluppo dell'individuo.

Non stupisce quindi che oggi Vygotskij si trovi, più che nel passato, al centro di un interesse scientifico che coinvolge studiosi di tutto il mondo. Non a caso si parla di una vera e propria rinascita di Vygotskij nel campo delle Scienze Umane, perché le sue ricerche congiungono fortemente teoria e pratica, metodologia astratta e applicazione concreta.

3 - La teoria Storico culturale di Vygotskij

La teoria storico culturale di Vygotskij delinea un modello interpretativo per capire la dinamica dello sviluppo, indagandolo a tre livelli:

- culturale;
- interpersonale;
- individuale.

1. Per quanto riguarda gli aspetti culturali:

secondo Vygotskij i bambini non partono da zero nel costruire la conoscenza sul mondo, ma utilizzano le acquisizioni delle generazioni precedenti.

Gli strumenti culturali o artefatti culturali sono sviluppati da ogni società ed aiutano ad adattarsi alla realtà. Come tali, essi sono tramandati da una generazione alla successiva.

Gli strumenti culturali inoltre possono essere distinti in due tipi: strumenti materiali o tecnologici e strumenti concettuali o psicologici. Entrambi gli strumenti esercitano la loro influenza in maniera congiunta.

2. Per quanto riguarda il livello interpersonale:

c'è da dire che Vygotskij tratta lo sviluppo cognitivo come il risultato dell'interazione con altre persone più competenti in diversi contesti. Per Vygotskij la natura umana implica che il bambino possa sfruttare l'aiuto e l'insegnamento che gli proviene dagli altri. Infatti l'adulto gli offre sempre cooperazione ed insegnamento.

La competenza intellettuale del bambino emerge a partire dalle modalità di risolvere i problemi che vengono dapprima conosciute nelle interazioni sociali e successivamente interiorizzate.

3. Per quanto riguarda infine il livello individuale:

va chiarito che su questo piano riscontriamo da parte di Vygotskij minore attenzione rispetto a Piaget. Infatti nella visione costruttivistica dello sviluppo secondo Vygotskij il bambino è attivo nello sviluppo delle proprie conoscenze, che però non costruisce da solo, bensì grazie all'interazione con altre persone più esperte.

Tuttavia, anche per Vygotskij, come per Piaget, l'apprendimento deve essere adeguato con il livello dello sviluppo mentale, nel senso che ad ogni livello di sviluppo è connessa una determinata capacità di acquisizione. Ciò nonostante, secondo Vygotskij, per valutare però il livello di sviluppo mentale di un bambino, non basta verificare le sue abilità attualmente possedute, cioè il suo sviluppo effettivo ma bisogna prendere in considerazione quella che egli chiama l'"area di sviluppo prossimale o potenziale", cioè l'insieme dei compiti di apprendimento che un bambino può risolvere sotto la guida di un adulto. Quest'area di sviluppo prossimale è rappresentata dalla distanza tra il livello effettivo di sviluppo (precisato dal problem solving autonomo) ed il livello potenziale (segnalato attraverso il problem solving sotto la guida di un adulto o in collaborazione con i propri pari più capaci).

4 - La "zona di sviluppo prossimale"

La "zona di sviluppo prossimale" può essere legittimamente considerata il concetto unificatore di tutta la teoria di Vygotskij, che prende in esame, come abbiamo visto, la differenza tra ciò che il bambino sa fare da solo e ciò che sa fare insieme ad un altro più esperto di lui. Questo concetto definisce i limiti cognitivi entro cui l'insegnamento può considerarsi veramente efficace nel favorire un apprendimento utile per lo sviluppo mentale del bambino. Si può dire che tale concetto, in particolare, consente una valutazione dinamica dell'intelligenza come potenziale dell'apprendimento. Secondo Vygotskij, grazie alla zona di sviluppo prossimale, il progresso intellettuale avviene in tre fasi:

- la prestazione è controllata attraverso l'adulto/esperto;
- la prestazione è controllata dal bambino (autoregolazione);
- la prestazione è automatizzata.

Risulta chiaro che, più di ogni altro elemento, ciò che definisce quanto accade nella zona di sviluppo prossimale è la "partecipazione guidata", procedura questa grazie alla quale gli adulti aiutano i bambini ad acquisire molteplici conoscenze, mediante la collaborazione in situazioni di problem solving ed in una vasta gamma di interazioni occasionali ed informali.

Da tutto ciò appare chiaro che i problemi, che ricadono nella zona di sviluppo prossimale, non possono essere risolti dal bambino in modo autonomo ma solo con il sostegno di qualcuno. Infatti la "zona di sviluppo prossimale" dimostra quali sono quelle "funzioni mentali" che non sono ancora mature nel bambino, ma che sono in processo di maturazione e che pertanto sono ancora in uno stadio embrionale. Vygotskij dà prova così che la funzione fondamentale dell'apprendimento è quella di accrescere l'area di sviluppo prossimale. Pertanto, per lui, l'apprendimento non è semplice risultato dello sviluppo mentale, come sottolineava Piaget, ma, stimolando l'area dello sviluppo prossimale, esso è altresì fonte di sviluppo mentale.

5 - Il contesto storico e culturale di Vygotskij

Non è da sottovalutare il contesto storico e culturale in cui Vygotskij operò e strutturò le sue teorie: esso fu quello della rivoluzione russa (1917). Il riferimento teorico, come pure la prospettiva mentale di Lev Semenovic Vygotskij, sono rappresentati significativamente dal marxismo. Va sottolineato che nell'Unione Sovietica di quegli anni in cui operò Vygotskij, cioè in cui tutto il sapere doveva essere reinterpretedo attenendosi rigidamente ai principi del materialismo storico, le teorie di Vygotskij, che miravano a comprendere lo sviluppo individuale nel contesto sociale, vennero però messe in relazione alle aborrite logiche borghesi, per cui egli venne isolato come un traditore ed i suoi scritti furono messi al bando. Ebreo nella Russia zarista, conobbe direttamente gli effetti dell'emarginazione. I primi anni venti furono drammatici e dolorosi per la Russia: la guerra civile e l'attacco dell'Occidente alla rivoluzione cagionarono una vera e propria tragedia per le popolazioni civili, in quanto furono proprio gli inermi che pagarono le più alte conseguenze. Addirittura la situazione bellica causò un numero considerevole di soggetti con gravi handicap. Per questo egli sottolineò con forza l'assurdità di chi ipotizza per la vita umana uno sviluppo normale, lineare, naturale. Caratteristica fondamentale dell'umanità è semmai l'artificialità delle soluzioni, per risolvere i problemi, che la debolezza intrinseca di questa incontra, e questo fa parte proprio della cultura dell'uomo, che produce umanità, dando vita alle funzioni mentali superiori.

Nonostante la sua formazione giuridica e letteraria, Vygotskij sarà molto attratto dalla psicologia e soprattutto dalla psicologia dell'arte e dell'educazione confrontandosi con i maggiori scienziati del suo tempo. Interessato alla Psicoanalisi, egli partecipò, come membro ordinario, alle attività della

Società Psicoanalitica di Mosca, tenendo seminari sulla Psicoanalisi della letteratura e dell'arte e facendo suo il concetto di inconscio freudiano.

In modo schematico si può dire che l'attività scientifica di Vygotskij (1896-1934) si articola in tre fasi:

1. Durante la prima fase (dal 1915 al 1927):

Vygotskij si occupò principalmente di critica letteraria e di Psicologia dell'arte, iniziando ad interessarsi all'applicazione della Psicologia nell'educazione. Nel 1925 tenne la conferenza "La coscienza come problema psicologico del comportamento", il cui testo divenne il manifesto della scuola storico-culturale, di cui è considerato il legittimo fondatore. Sempre nello stesso anno divenne il direttore del dipartimento per l'istruzione dei bambini handicappati.

2. Durante la seconda fase (dal 1928 al 1931):

Vygotskij affrontò il problema della storicità delle funzioni psichiche.

3. Durante la terza ed ultima fase (dal 1932 al 1934):

egli si occupò di varie tematiche di Psicologia, in particolare delle emozioni.

Va peraltro sottolineato che, nella prima metà del XX secolo l'attenzione in campo psicologico è stata in realtà rivolta principalmente all'opera di Jean Piaget, nei confronti del quale Vygotskij portò avanti una polemica indiretta, basata soprattutto sul diverso modo di intendere il rapporto tra pensiero e linguaggio nello sviluppo cognitivo.

Purtroppo il contributo di Vygotskij rimase in ombra perlomeno fino agli anni '60, quando fu pubblicata la prima traduzione inglese di *Pensiero e Linguaggio*, la sua opera più importante che negli anni successivi venne tradotta più volte, ma in edizioni ridotte. Solo intorno agli anni '90 vennero pubblicate edizioni complete e fedeli al testo.

Piaget era interessato a conoscere i meccanismi ed i modi con cui l'individuo si adatta al proprio ambiente, guardando all'intelligenza come ad un caso particolare dell'adattamento biologico. Egli dimostrò che l'intelligenza costruisce nuove strutture mentali che servono a comprendere ed a spiegare l'ambiente. In tal modo l'individuo sarebbe un attivo costruttore delle proprie conoscenze: grazie al processo di continuo adattamento all'ambiente le strutture interne del bambino si modificano ogni volta che queste devono far fronte a nuovi bisogni. Su questa base lo sviluppo psichico procede modificando le strutture mentali, che non sono innate, ma che si costruiscono grazie all'attività dell'individuo. Alla nascita il bambino ha a sua disposizione solo il corredo biologico dei riflessi, per cui le sue "percezioni" non sono nè coordinate tra loro nè collegate all'azione. Nell'acquisire gradualmente le prime abitudini, il bambino si forma le prime coordinazioni fra percezione ed azione. E' così che gli "schemi d'azione", progressivamente

acquisiti, si affinano e si interiorizzano nella spontanea ricerca da parte del bambino di adattarsi all'ambiente a lui circostante. Le strutture mentali, che il bambino si costruisce grazie all'adattamento, corrispondono al modo con cui egli guarda, osserva ed esplora la realtà. Secondo Piaget il ruolo della stimolazione precoce non avrebbe gran rilevanza sull'apprendimento del bambino, perché lo sviluppo psichico si svolge secondo un susseguirsi obbligatorio di stadi.

La ricchezza o la povertà dell'ambiente, pur essendo necessari, non costituiscono fattori rilevanti, in quanto non mutano i meccanismi fondamentali dello sviluppo e dell'equilibratura nel processo di adattamento del bambino all'ambiente stesso, che sono rappresentati dall'assimilazione e dall'accomodamento. Infatti Piaget ritiene importante l'articolazione interna delle strutture cognitive attraverso una sequenza di stadi evolutivi, che prevedono la possibilità di affrontare gli apprendimenti soltanto quando viene raggiunto ciascun stadio evolutivo adeguato.

Per Piaget, la mente del bambino rende possibili sequenze di adattamento, tramite l'assimilazione e l'accomodamento di schemi cognitivi, per cui il bambino è in grado di attraversare una serie di fasi evolutive e ciascuna di queste ha una sua strutturazione, che la rende qualitativamente, e non solo quantitativamente, diversa dalla precedente. Vygotskij, invece, non si riferisce ad un modello stadiale dello sviluppo cognitivo, ammettendo semmai anche involuzioni, perché l'apprendimento avviene grazie all'interazione sociale con gli adulti di riferimento ed agli strumenti offerti dalla cultura in cui il bambino si trova immerso. Vygotskij non nega in alcun modo l'autonomia della mente e l'importanza dell'intelligenza nel fornire all'individuo la capacità di essere consapevole, di ragionare, per collegare le idee in modo logico ed anche i fatti che esse rappresentano. Tuttavia il linguaggio per lui svolge un compito preminente rispetto alle funzioni intellettive umane, perché esso può indurre i bambini a sviluppare la capacità analitica della percezione in quanto fornisce loro i nomi di tutte le parti. I bambini normalmente pensano attraverso le immagini, che corrispondono ai particolari percettivi delle cose, cioè alla realtà superficiale (percezione globale e sintetica), e non per concetti, per cui, senza il linguaggio, essi resterebbero ad un livello superficiale di comprensione, non passando dalla percezione globale a quella analitica. Analisi e sintesi sono funzioni superiori del pensiero ed il linguaggio, che le favorisce, accende e stimola il pensiero stesso e lo potenzia.

Ma proprio perché la mente è un prodotto dell'evoluzione animale, divenuta funzionalmente sempre più complessa sotto l'influenza dei fattori storici, sociali e culturali, secondo Vygotskij è l'intervento educativo che guida lo sviluppo e non lo segue, come invece sosteneva Piaget.

6 - Il metodo scientifico di Vygotskij

Vygotskij e Piaget condividono l'idea che il bambino non sia un adulto incompiuto, che la sua mente sia dotata di un'organizzazione interna e che azione e pensiero siano fra loro correlati.

Tuttavia, se per Piaget il pensiero ed il linguaggio, nelle prime fasi di sviluppo, sono egocentrici, quindi non adattati alla realtà e non comunicabili ad altri, per Vygotskij, invece, il primo uso del

linguaggio è sociale e comunicativo, trasformandosi dopo in linguaggio interiore o pensiero verbale. L'impostazione del pensiero di Vygotskij è decisamente pedagogica rispetto a Piaget, perché egli sviluppa la necessità di uno stretto collegamento tra i "concetti scientifici" (ottenuti attraverso la formalizzazione scolastica) e i "concetti spontanei" (ricavati dall'osservazione quotidiana). Secondo Vygotskij la necessità scientifica consiste nell'individuare la "struttura minima scomponibile", cioè quell'insieme di un elemento naturale, di un fenomeno, di una realtà che ne rappresenti effettivamente la parte essenziale, però mantenendo le caratteristiche complessive dell'oggetto, del fenomeno studiato. Per questo Vygotskij critica il metodo delle scienze logico-matematiche, che partono dalle componenti elementari dell'oggetto analizzato nella convinzione che dall'elementare si risalga al complesso. Per lui semmai la necessità scientifica non è quella di individuare le componenti elementari dell'oggetto, semmai trovare l'elemento più semplice, l'elemento base dell'oggetto studiato, che lo determina e che possiede le caratteristiche essenziali alla sua esistenza. Quindi non si deve mai risalire dal semplice al complesso, perché è l'uomo che spiega la scimmia e non la scimmia l'uomo.

Individuati gli elementi base del fenomeno studiato, il metodo scientifico di Vygotskij procede per unità relazionalmente semplici, ovvero trovando un livello che non sia né troppo sintetico né troppo analitico. Tale elemento di analisi viene individuato da Vygotskij nel significato, unità che consente di comprendere pensiero e linguaggio. Il concetto cardine della teoria di Vygotskij è quello di "strumento", inteso come ciò che media il rapporto tra individuo e realtà esterna. Il rapporto tra l'uomo e lo strumento è bidirezionale: l'uomo modifica l'ambiente esterno tramite gli strumenti, ma si modifica egli stesso attraverso l'uso che ne fa. Alcuni strumenti sono creati dall'uomo e sono quindi legati al progresso tecnologico, economico ed ai bisogni di una società, altri sono strumenti simbolici, il più importante tra questi è il linguaggio. Attraverso il linguaggio possiamo pensare ad oggetti materiali senza bisogno di averli davanti, il linguaggio è lo strumento tramite il quale gli uomini si rappresentano la realtà e quindi possono manipolarla ed inoltre esso permette all'uomo di controllare il pensiero ed il comportamento. Il linguaggio è quindi lo strumento usato dagli uomini per riflettere sulla realtà, ma, essendo uno strumento culturalmente determinato, ne consegue che anche la visione del mondo di ogni individuo è determinata dalle particolari condizioni storico-culturali in cui egli si trova a vivere.

7 - Le caratteristiche dell'apprendimento e la funzione della presa di coscienza

Vygotskij presenta la sua teoria, concentrandosi soprattutto sul livello interindividuale. Per lui, le capacità superiori dell'individuo compaiono prima nell'interazione con gli altri e solo dopo vengono interiorizzate, mostrandosi così a livello intraindividuale. L'apprendimento umano si sviluppa per mezzo della collaborazione e dell'imitazione. Il sistema di concetti, che l'individuo si costruisce, corrisponde alle condizioni culturali dell'individuo stesso e quindi alla sua presa di coscienza dello stato del mondo.

Le interazioni sociali formano il contesto primario, nel quale il bambino viene avviato alle modalità di pensiero più mature presenti in ogni società. Vygotskij dimostra così che l'apprendimento non ha origine dal numero di concetti che l'individuo assorbe, bensì discende dal numero di concetti che l'individuo riesce a produrre. Anzi egli li realizza in risposta ai problemi ed alle domande che la realtà, l'ambiente circostante, le condizioni generali gli pongono. E' in tal modo che Vygotskij spiega perché la produzione di concetti non dipenda dal fattore biologico, ma esclusivamente da quello sociale, che prende forma nell'individuo. Il biologico semmai ne fornisce la base fisica. Per Vygotskij la capacità di conseguire il pensiero concettuale si compie intorno ai dodici anni e precisamente quando la presa di coscienza si è generalizzata a livello sociale medio. Il pensiero, però, continua a pensare per insiemi, per pseudo concetti, per associazione, cioè sincreticamente. Queste caratteristiche sono proprie del pensiero comune, del pensiero quotidiano, del pensiero spontaneo, che di fatto sono la base della falsa coscienza. La falsa coscienza rigoglia nella relazione irrisolta del "fare" e del "sapere di saper fare" con il "sapere di dover fare" e "sapere se lo si sta facendo".

Per comprendere la teoria di Vygotskij sullo sviluppo concettuale è utile far riferimento ad uno dei suoi esperimenti più importanti in proposito. Lo sperimentatore mette davanti al bambino dei blocchi di legno, diversi fra loro per forma e colore. Sotto ogni blocco c'è scritta una parola priva di significato. Alcuni blocchi hanno lo stesso nome, perché hanno alcune caratteristiche in comune le quali sono state decise dallo sperimentatore con criteri che il bambino non conosce. A questo punto lo sperimentatore mostra al bambino un blocco dicendogli, ad esempio "Guarda questo è uno zig, puoi trovarmi gli altri?" Il bambino non conosce la parola, ma capisce che deve trovare qualcosa di simile. L'esperimento va avanti, finché il bambino non capisce la regola che è stata usata dallo sperimentatore. Questo esperimento ci consente di fare alcune osservazioni: in primo luogo lo sviluppo concettuale avviene tramite le parole che ci permettono di nominare le cose, ma esse sono del tutto arbitrarie. Inoltre, in questo modo possiamo esplorare le strategie di classificazione del bambino, ovvero possiamo chiederci dato il primo oggetto, con quale criterio il bambino sceglie il secondo. All'inizio il bambino, come dimostra Vygotskij, procede per "mucchi", cioè tende a fare delle scelte quasi casuali o comunque incoerenti tra loro, cambiando più volte il criterio che guida le sue azioni. In seguito, inizia a ragionare per "complessi", ovvero mette insieme degli oggetti che stanno bene tra loro perché formano qualcosa insieme (ad esempio un blocco triangolare e uno quadrato, poiché insieme formano una casa). Quindi i "complessi" possono essere definiti come **"raggruppamenti funzionali"**. L'ulteriore progresso cognitivo consiste nella "capacità di usare i concetti", qui siamo nell'ambito delle tassonomie, ovvero "classifichiamo degli oggetti in base a delle caratteristiche comuni". Il bambino che ha raggiunto questa fase di sviluppo nella formazione del concetto è in grado di completare il compito dei blocchi di legno, comprendendo la regola che ha guidato la classificazione fatta dallo sperimentatore.

In conclusione si può dire che la forma di pensiero più evoluta consiste nell'usare sia i complessi che i concetti, entrambi indispensabili per comprendere la realtà.

8 - Lo sviluppo psicologico

Come abbiamo prima precisato, sono le interazioni con altre persone all'interno dei vari contesti sociali e gli "strumenti psicologici", come il linguaggio, usati in queste interazioni che plasmano il pensiero del bambino. E' infatti l'azione eseguita con strumenti che crea il pensiero. Secondo la concezione contestualista di Vygotskij, gli individui sono inseriti all'interno di un tessuto sociale o "contesto", per cui il comportamento umano non può essere studiato scollegato da tale tessuto sociale. Dal punto di vista evolutivo, il contesto definisce e plasma il bambino, rendendo lo sviluppo psicologico un processo di interiorizzazione di attività, funzionale allo sviluppo della vita sociale ed alla mediazione tra le persone. Tuttavia, se la cultura consiste di credenze, valori, conoscenze, abilità, relazioni strutturate, modi e sistemi simbolici, essa, però, comprende anche ambienti fisici ed oggetti. Pertanto essa è rappresentata anche dalla risposta di un gruppo al proprio contesto ecologico e fisico, che privilegia certe forme di attività. Queste attività impongono una particolare organizzazione sociale, che a sua volta influenza le pratiche educative dei bambini. Quindi lo sviluppo psicologico avviene sempre nel contesto di una cultura (che lo influenza) ed attraverso lo scambio e la comunicazione con gli altri. Su questa base Vygotskij individua una stretta relazione fra sviluppo ed apprendimento.

9 - La polemica tra Vygotskij e Piaget sul linguaggio egocentrico

Vygotskij approfondisce e critica l'interpretazione del concetto di "egocentrismo" di Piaget. Per comprendere adeguatamente il significato di questo termine è necessario, però, darne una definizione che comprenda i diversi aspetti dell'egocentrismo: sostanzialmente possiamo definirlo come l'incapacità di prendere in considerazione simultaneamente più di un punto di vista nell'analizzare la realtà. Tuttavia, bisogna precisare che Piaget e Vygotskij partono da presupposti molto diversi, in quanto Piaget sopravvaluta il ruolo del pensiero rispetto al linguaggio e ciò lo porta a credere che, se il pensiero del bambino è egocentrico, anche il suo linguaggio rifletterà tale caratteristica, per cui lo psicologo svizzero valuta questa fase solo negativamente.

Invece Vygotskij, considerando il linguaggio non soltanto in quanto mezzo di comunicazione, ma anche come strumento per riflettere sulla realtà, è convinto che il linguaggio egocentrico abbia la funzione positiva di comprensione delle proprie attività mentali e costituisca un modo di accostarsi alla propria interiorità.

Ma se per Piaget il linguaggio egocentrico è una conseguenza dell'egocentrismo cognitivo, dovuto all'immaturità del bambino; per Vygotskij, invece, rappresenta un importante momento del processo di interiorizzazione del linguaggio, oltre che una modalità funzionale che permane per

tutta la vita. Tuttavia, se Vygotskij considera la conoscenza come storica e situata, mostrando la direzione dello sviluppo del pensiero come passaggio dall'esterno all'interno, cioè da una dimensione sociale ad una interiore; Piaget, viceversa, sostiene che la conoscenza, derivando da costruzioni successive ed elaborazioni di nuove strutture, è universale, acontestuale, logico formale e che il pensiero del bambino passa dall'autismo alla logica, diventando in tal modo sociale. Emerge da tutto ciò che, partendo da premesse tanto differenti, Piaget e Vygotskij giungono non di meno a conclusioni diverse anche relativamente alle strategie pedagogiche.

Infatti Piaget, sottolineando il carattere individuale dell'apprendimento, considera necessario fornire al bambino un contesto variegato di stimoli, dove poter esercitare i suoi schemi; invece Vygotskij ritiene indispensabili ed irrinunciabili sia la collaborazione che l'interazione tra il bambino e l'adulto competente, al fine da far emergere quelle capacità, di cui il bambino stesso da solo non riesce a dar prova.

10 - Lo sviluppo mentale come interiorizzazione di forme culturali.

Come abbiamo già chiarito, per Piaget l'"adattamento" è una modalità di funzionamento generale, che governa tutte le azioni della persona e per questo a ciascuno stadio di sviluppo corrisponde una particolare forma di organizzazione psicologica, con i propri contenuti, conoscenze ed interpretazioni della realtà. Invece Vygotskij insiste su due temi centrali, che interessano la sua prospettiva dello sviluppo psichico e precisamente:

- lo sviluppo delle funzioni psichiche superiori nel bambino;
- l'influenza delle variabili culturali sui processi cognitivi.

Per Vygotskij l'attività mentale passa da attività naturali ed elementari a funzioni psichiche superiori. Questa si può caratterizzare:

- preliminarmente nelle prime forme di intelligenza, che hanno origini precedenti al linguaggio e si manifestano nell'attività pratica;
- subito dopo in quella fase dello sviluppo dell'intelligenza, che Vygotskij definisce prelinguistica, durante la quale il bambino è in grado di inventare e di usare strumenti per adattarsi all'ambiente. Però esiste una fase preintellettuale del linguaggio, caratterizzata dall'uso dei suoni e delle prime parole, che è fondamentale per esprimere emozioni ed affetti. Infatti nel secondo anno di vita, per Vygotskij l'intelligenza non ancora verbale e il linguaggio non ancora razionale si rinforzano reciprocamente, convergendo in una unità dialettica.

Per studiare le fasi e le modalità attraverso le quali viene costruito il "significato della parola", Vygotskij ha condotto degli esperimenti sulla formazione dei concetti mediante il metodo della "doppia stimolazione", che utilizza due insiemi di stimoli:

- uno costituito da materiale, sul quale il soggetto deve agire;

- l'altro determinato da segni o mediatori simbolici, attraverso i quali organizzare l'attività pratica. Nella sua evoluzione il linguaggio segue una doppia strada: da un lato funziona come strumento di comunicazione e di scambio sociale, mentre dall'altro si interiorizza e diventa uno strumento del pensiero, che anticipa, guida e controlla il comportamento. In quest'ultimo senso, per Vygotskij lo sviluppo psicologico nel suo insieme può essere quindi descritto come un processo di interiorizzazione di mediatori simbolici. Resta fermo dunque che il pensiero e il linguaggio hanno, per lo psicologo russo, due diverse origini:
- il pensiero ha un'origine interna e Vygotskij su questo punto, concorda con Piaget nel ritenere che il pensiero nasca tramite l'azione senso motoria sulla realtà;
- il linguaggio, invece, ha un'origine esterna, viene cioè appreso dal bambino tramite l'ambiente prodotto da persone che usano il linguaggio.

Volendo semplificare, si può dire che, per Piaget, il linguaggio del bambino è un ponte dall'individuale al sociale, mentre Vygotskij sottolinea decisamente che questo è il mezzo più efficace affinché il bambino arrivi a socializzare, potendo raggiungere solo successivamente una sua definita personalità individuale.

Dunque per Vygotskij il linguaggio esprime sin dall'inizio la sua natura sociale, per questo il bambino incomincia a parlare per mettersi in rapporto con l'altro, per richiedere attenzione e risposte ai suoi bisogni, con modalità sempre più comunicative. Solo progressivamente il linguaggio tende all'interiorizzazione, cioè serve sempre di più da ausilio alla riflessione: il linguaggio così modella la coscienza, dando organicità al pensiero. Successivamente subentra la fase del "linguaggio egocentrico" ed è qui che pensiero e linguaggio, che finora avevano seguito vie separate sebbene parallele, si uniscono. Ebbene è proprio durante questa fase che il pensiero acquisisce un nuovo strumento che accresce le sue capacità: il "simbolo". Per questa ragione, se il linguaggio fin dalle sue prime manifestazioni ha origine come linguaggio sociale, per cui la sua funzione primaria è quella della comunicazione, facilitando il contatto sociale, solo successivamente esso diviene strumento del pensiero individuale, vale a dire il mezzo con il quale esprimere pensieri.

E' in tal modo che nasce il pensiero verbale. Pertanto è così che anche il linguaggio verbale diventa, secondo Vygotskij, un mezzo efficace che gli esseri umani usano per comunicare e soprattutto anche uno strumento per comprendere e per organizzare la realtà.

Nel percorso evolutivo del pensiero e del linguaggio, il pensiero tende progressivamente ad esteriorizzarsi, mentre il linguaggio tende sempre di più all'interiorizzazione, attraverso la forma del pensiero silenzioso.

11 - La funzione del linguaggio

Il linguaggio è lo strumento più importante per trasmettere la cultura. Esso consente ai bambini di regolare la propria attività. Il linguaggio viene acquisito attraverso le interazioni sociali e poi viene

interiorizzato. Vygotskij ritiene che il linguaggio sia uno strumento potente per organizzare la realtà. Se non avessimo il linguaggio, che ci permette di etichettare le varie categorie, non riusciremmo a distinguere le une dalle altre. Per porre in risalto tutto ciò Vygotskij utilizza l'esperimento sui concetti, il quale consiste nella presentazione ad un bambino di alcuni cubi colorati su uno dei quali è scritto "zig", una parola totalmente arbitraria. Si dice al bambino: "questo è uno zig, adesso trovami un altro zig". A questo punto si crea un'ipotesi di collegamento ritenendo che l'altro "zig" sia un cubo che si trova vicino a quello mostratogli dallo sperimentatore. Quando lo solleva, egli scopre che è zag, quindi deve cambiare criterio di individuazione del cubo richiesto. Il bambino procede, così per prove ed errori, strategia questa che lo porta a rivoltare tutti i cubi presenti. A questo punto abbiamo l'individuazione di una "regola" tramite degli esempi che riguardano una determinata categoria. Questo esperimento è considerato un metodo innovativo che riesce a mettere in risalto il ruolo del linguaggio inteso come ausilio per classificare la realtà.

Riguardo a questo argomento possiamo scorgere un contrasto tra Piaget e Vygotskij: il primo ritiene che il linguaggio sia solo comunicazione mentre il secondo ritiene che sia anche uno strumento per classificare la realtà.

Vygotskij sviluppa la sua idea dopo aver conosciuto gli studi del fisiologo russo Pavlov, autore della teoria del condizionamento classico. Si deve a lui la creazione di un ponte tra natura e cultura poiché da un riflesso incondizionato, la salivazione del cane alla vista del cibo, si poteva creare un riflesso condizionato, salivazione del cane in risposta ad uno stimolo condizionato. Ciò che permette questo passaggio è un "segnale culturale", come ad esempio il suono di un campanello o l'accensione di una lampadina. Sulla base di questa scoperta possiamo affermare che risposte biologiche possono obbedire a stimoli culturali.

Infatti è proprio da questo che Vygotskij deduce che anche l'uomo risponde a due sistemi di segnalazione: uno biologico, fisiologico, interno (es. salivazione del cane alla vista del cibo) e uno costituito dai segni che sono socialmente prodotti (es. salivazione del cane dopo il suono del campanello).

Con Pavlov abbiamo il passaggio da un livello fisiologico ad un livello culturale. Questo apre la strada all'idea di un doppio sistema di segnalazione.

Per Vygotskij il linguaggio è un insieme di segni, come un segno era il campanello per il cane di Pavlov, ma non possiamo dire che il linguaggio, per Vygotskij, si apprenda secondo le leggi del condizionamento classico, perché per l'uomo l'utilizzo del segnale è indispensabile.

A questo proposito, Vygotskij effettua un esperimento: egli si avvale di due tazzine identiche rovesciate; sotto ad una delle due nasconde un piccolo oggetto, le scambia di posizione e poi chiede ad un bambino di scegliere la tazzina contenente l'oggetto. Dopo che il bambino ritrova l'oggetto si ripete l'esperimento mettendo, adesso, un segno su una delle due tazzine e mostrando al bambino il suo contenuto. A questo punto il "segno" è diventato un "segnale", che dovrebbe orientare il bambino alla scelta della tazzina contenente l'oggetto. Se come prima le scambiamo di

posto e gli chiediamo, nuovamente, di mostrarci dov'è nascosto l'oggetto, vediamo che i bambini fino a sei anni di età non cambiano modalità di risolvere il compito, utilizzando sempre quella che procede per prove ed errori. Essi non si avvalgono del segno facilitatore poichè fino a quell'età non sono in grado di leggere il segnale. Ciò è possibile solo dopo tale età.

L'essere umano assume certi dati fisici come dei segnali, ad esempio il segno sulla tazzina. Con il tempo impara ad utilizzare un gran numero di segnali provenienti dall'ambiente, senza i quali non potrebbe sopravvivere.

12 - La natura dei concetti

Possiamo trovare un altro punto di contrasto tra Vygotskij e Piaget per quanto riguarda il ruolo della scuola nell'apprendimento individuale. Piaget ritiene che il ruolo della scuola, nella costruzione di nuovi concetti da parte del bambino, sia marginale e funga soltanto da accompagnatrice di quello sviluppo che è già epigeneticamente determinato. Il linguaggio è considerato da Piaget come un alimento per il pensiero, per questo anche l'intelligenza, per svilupparsi totalmente, ha bisogno delle relazioni sociali ma il processo sottostante è già predeterminato.

Vygotskij, al contrario, attribuisce alla scuola una grandissima importanza. Questa, secondo lui, permette alle persone, tramite l'istruzione, di capire e rendersi maggiormente consapevoli della situazione in cui vivono. Egli sviluppa questa opinione dall'osservazione della classe proletaria che, essendo analfabeta, risultava più succube del regime zarista.

Vygotskij parla dello sviluppo di **due tipi di concetti**: "spontanei" e "scientifici".

I concetti spontanei sono quelli che il bambino si costruisce autonomamente ad esempio acqua calda, acqua fredda, acqua che si trasforma in ghiaccio ecc..., e sono quelli che gli provengono dall'interno. Vi sono, poi, una serie di concetti che vengono portati al bambino dall'esterno tramite l'istituzionalizzazione ad opera della società, ad esempio spiegandogli e insegnandoli che cos'è l'acqua. Si porta il bambino, così, a ragionare in modo sistematico. Questi sono quelli che Vygotskij chiama concetti scientifici. Per meglio comprendere è utile considerare le caratteristiche di entrambi i tipi di concetti.

Quelli spontanei tendono a muoversi secondo un processo che va dal basso (conoscenza empirica) verso l'alto (statuto concettuale). Si tende ad una generalizzazione e si passa da proprietà elementari a più complesse. Il bambino si costruisce questi concetti spontaneamente, tramite prove ed errori e attraverso l'esperienza.

I concetti scientifici, al contrario, si muovono seguendo un processo che va dall'alto verso il basso, passando da proprietà più complesse a più elementari. Vengono appresi in maniera sistematica, intenzionale e cosciente (consapevole) e tramite due situazioni che la società appronta: la scuola e la famiglia.

Essi vengono insegnati intenzionalmente secondo il criterio dei principi generali applicati alla realtà ed hanno un carattere gerarchico e sistematico, sono patrimonio di una cultura e servono per organizzare il mondo.

13 - L'insegnamento sistematico dei concetti

I concetti vengono insegnati a scuola ma possono essere appresi anche in famiglia attraverso un apprendimento autonomo. Molte volte i concetti che vengono appresi in tale modalità sono i concetti scientifici, come ad esempio la madre che mette l'acqua per la pasta, che poi bolle ed evapora.

È importante il "modo con cui i concetti vengono spiegati" più che dire il "cosa essi sono".

Un quesito molto importante riguarda quando i concetti scientifici devono essere proposti: in prima elementare, se ad esempio viene insegnata la lettura per arrivare poi alle medie all'uso dei simbolismi e così via. Da ciò possiamo riscontrare, attraverso queste tappe, come il concetto di temporalizzazione dell'insegnamento sia una tappa importante per lo sviluppo e tale concetto risente anche di una determinata idea di sviluppo. Questa idea, tornando al caso di Vygotskij, è legata a "come e quando il bambino sviluppa i concetti spontanei".

Potremmo dire che i concetti spontanei e scientifici sono come due persone che si incontrano ma, la domanda centrale che si impone al riguardo è se dobbiamo aspettare oppure se i concetti scientifici possono essere introdotti ai bambini fin da piccoli. Alcuni autori, ad esempio, hanno fatto iniziare a leggere bambini di due anni, ma secondo Piaget è sbagliato, perché il concetto scientifico deve essere "insegnato" quando il bambino ha già maturato i concetti spontanei altrimenti è inutile far apprendere al bambino la moltiplicazione e sottrazione quando non è ancora in grado di avere una forma mentale degli addendi, ecc. La posizione di Vygotskij riguarda tutti e due i punti analizzati in precedenza, perché, per lui, bisogna sfuggire ad entrambi i rischi:

- 1) se si insegnano al bambino i concetti scientifici troppo presto, il bambino non ce la fa;
- 2) se, al contrario, i concetti scientifici vengono insegnati troppo tardi, il bambino si secca, perdendo l'originario interesse spontaneo o naturale.

E' proprio da queste considerazioni che Vygotskij inserisce la "zona di sviluppo prossimale", teoria questa che differenzia l'area che viene occupata quando il bambino fa le cose da solo e l'area occupata dal bambino quando fa le cose con l'aiuto di un adulto. Una conseguenza di questa teoria è anche la differenziazione della performance, in quanto ciò che il bambino sa fare da solo è un processo maturativo, mentre ciò che il bambino fa con l'adulto è un processo potenziale. La teoria della zona di sviluppo prossimale la ritroviamo anche nel pensiero e nel linguaggio, in quanto è il linguaggio che permette al pensiero di svilupparsi e questo meccanismo avviene anche

nei processi scientifici, i quali si sviluppano grazie agli stessi processi semplici. Vygotskij afferma che i concetti scientifici devono essere presentati quando il bambino ha ancora qualcosa dei processi spontanei, quando cioè ha ancora una parziale immaturità. Infatti è importante sottolineare:

- come i processi scientifici siano radicati nella nostra esperienza;
- come i processi scientifici non possano avvenire se non ci sono i concetti spontanei.

In particolare Vygotskij afferma che nella formazione dei concetti c'è sempre una componente personale che entra in gioco e questa idea è stata ripresa anche da Piaget: per entrambi un apprendimento significativo viene originato dall'elaborazione attiva delle informazioni che giungono al soggetto dalla comprensione, dal confronto, dalla valutazione di differenti fonti informative. Però, per Vygotskij, è meglio se chi apprende non si trovi da solo ad affrontare tale processo, per essere aiutato a raggiungere obiettivi di apprendimento comuni. Infatti la competenza sociale prima e quella individuale poi si sviluppano in maniera proporzionata al grado di riflessione e di consapevolezza di quello che si sta facendo. Vygotskij sottolinea che una delle difficoltà maggiori dei soggetti con ritardo cognitivo consiste nel non riflettere su quello che fanno oppure nel riflettere poco e molto superficialmente.

14 - Quale utilità di una didattica metacognitiva per il diritto all'istruzione?

Per concludere su quanto abbiamo fin qui esposto, non ci sembra superfluo sottolineare, che a buon diritto deve essere riconosciuto a Vygotskij il grande merito di aver compreso l'imprescindibilità, nell'ambito dell'educazione e della formazione dei discenti, di intervenire opportunamente con metodo sulle loro modalità/strategie di acquisizione dei concetti scientifici in termini da far maturare in loro chiare competenze, congiunte soprattutto alla presa di coscienza, oggi non di meno carente, per ciò che concerne le acquisizioni scientifiche e culturali da parte degli studenti. Vygotskij aveva esplicitamente colto la necessità di insistere su una pratica di insegnamento-apprendimento non tanto di tipo trasmissivo, ma intenzionalmente ed efficacemente orientata su una didattica metacognitiva, sostenendo in tal modo il potenziamento delle funzioni mentali superiori dei discenti. E' per questo che noi stimiamo che la lezione di Vygotskij (grazie alle sue ricerche sull'origine sociale del controllo cognitivo), nel suo contrapporsi significativamente rispetto al costruttivismo soggettivistico ascritto al processo di adattamento dell'individuo (delineato da Piaget mediante i suoi studi sui meccanismi cognitivi indispensabili a risolvere un determinato compito), abbia davvero mostrato come la scuola debba assolvere ad una funzione fondamentalmente centrale per lo sviluppo psichico del soggetto. A tal fine è pertanto essenziale che essa non si limiti al solo fare, secondo l'istanza costruttivistica sollecitata dall'impulso biologico all'adattamento, ma rifletta semmai sui modi come poter essere davvero in grado di aiutare i discenti prendano consapevolezza di ciò che stanno facendo, mettendo in crisi la loro falsa coscienza della realtà, custodita in un presunto sapere (sostanzialmente quello spontaneo ed

intuitivo dei concetti quotidiani), ricomponendola proprio nella forma della presa di coscienza e del senso di ciò che si sta compiendo per noi e per gli altri. Questo può essere indubbiamente favorito da un approccio di tipo metacognitivo che conduce a risultati positivi, come è stato dimostrato sia se rivolto a soggetti normodotati, sia negli interventi di recupero o di potenziamento di allievi con disturbi specifici di apprendimento oppure con disabilità intellettive. Infatti la prospettiva metacognitiva diventa un'ottica di lavoro molto preziosa per quegli insegnanti che si prefiggono di formare nel discente abilità mentali superiori e che intendano attuare compiutamente con ciò il diritto all'istruzione nel rispetto delle norme vigenti in materia di diritto/dovere all'istruzione ed alla formazione. Indubbiamente tale prospettiva riflette la scelta pedagogica di concretizzare il valore educativo dell'esperienza scolastica, grazie alla quale gli allievi possono acquisire consapevolezza su ciò che stanno facendo, sul perché lo fanno, sulle difficoltà con le quali devono misurarsi, quindi sul come lo stanno facendo. In tale prospettiva metacognitiva l'insegnante ha la funzione di realizzare un'attività di mediazione, aiutando l'allievo ad apprezzare il materiale di studio come veramente significativo e quindi attivando in lui un insieme di risorse soggettive per affrontare con successo ogni situazione-problema. Ma per far ciò, l'insegnante deve altresì conoscere e prestare attenzione ai bisogni formativi ed in progress di tutti gli allievi e trattare le conoscenze dichiarative, procedurali e condizionali come rappresentazioni mentali che ciascun allievo si costruisce, integrando le proprie esperienze e rappresentazioni pregresse con gli stimoli conoscitivi che gli provengono dal sapere codificato in termini di concetti scientifici. In questo modo le strategie metacognitive sono di grande aiuto al processo di interiorizzazione delle conoscenze acquisite, dando impulso ad uno sviluppo evolutivo della persona, grazie a queste sempre più capace di maggiore autonomia, di sicurezza e di intenzionalità, perché essa, se stimolata in maniera efficace nei suoi processi metacognitivi, è in grado di dare impulso ad ogni ulteriore acquisizione e quindi alla sua capacità di gestire i propri processi mentali ed il proprio comportamento. Le capacità, che si produrranno grazie all'elaborazione delle risposte personali agli stimoli esperienziali favoriti dall'insegnante, si manifestano in effettive potenzialità individuali a carattere cognitivo e critico, metacognitivo, emotivo-affettivo, socio-relazionale. Infatti, quando gli allievi sono coinvolti in attività mirate, riflettono, pongono domande, identificano i problemi e fanno emergere altri problemi, che il docente magari non aveva neppure preso in considerazione, oppure ai quali non aveva pensato o che non si era nemmeno immaginato. Questo coinvolgimento metacognitivo è il mezzo-stimolo, che sollecita la riorganizzazione delle risorse potenziali e di quelle possedute da ciascun studente.

15 - Cosa prevede oggi la scuola per l'attuazione del diritto all'istruzione?

Noi, che abbiamo svolto il presente contributo nell'intento di provocare alcune riflessioni sui temi sopra esposti ed avvertiti come rilevanti nella pratica quotidiana in relazione alla vexata quaestio su quali possibili forme di intervento oggi si orienta la scuola in Italia per garantire il diritto all'istruzione, in base agli studi che abbiamo condotto sul diritto all'istruzione e sulla didattica

interculturale, misurati attraverso la quotidiana esperienza acquisita sul campo, abbiamo maturato la persuasione che l'attuazione di tale diritto non dipenda soltanto dalla bontà della costante e scrupolosa attenzione che i docenti pongono nel mettere in pratica le conoscenze e le metodologie utili per rafforzare i processi di controllo e di autoregolazione delle attività cognitive degli studenti.

La nostra idea è semmai quella per cui, se l'istituzione scolastica è veramente in grado di realizzare e garantire a tutti i discenti il diritto fondamentale all'istruzione (senza l'esclusione di alcuno) compresi i soggetti socialmente, culturalmente o fisicamente penalizzati, ciò potrà conseguire soprattutto dal modo come ogni attività formativa degli insegnanti abbia a cuore di non trascurare la presa di consapevolezza dell'efficacia di ciò che pongono in essere e non di meno dal loro prudente bisogno di interrogarsi su quei fattori che, per rendere stimabile come opportuni e praticabili gli esiti teorici e pratici relativamente a quanto abbiamo sopra sviluppato e presentato confrontando la posizione di Vygotskij rispetto a quella di Piaget, postulino inoltre l'esigenza di interpellarsi costantemente su temi, quali in particolare:

- **l'atteggiamento didattico dell'insegnante;**
- **la rivisitazione dei saperi;**
- **l'argomentazione e la socializzazione delle conoscenze.**

Rendere effettivo il diritto all'istruzione comporta l'impegno a indirizzare tutte le istituzioni scolastiche al perseguimento del pieno sviluppo della personalità umana di ciascun discente, evitando forme di indottrinamento. Già l'art. 26 della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani dell'ONU, nell'insistere sulla qualità e sul fine dell'istruzione, ha sancito il compito sostanziale di eliminare e prevenire la discriminazione, lavorando sul rafforzamento del rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali di ciascuno e di tutti.

E' noto agli insegnanti che, per assicurare il regolare e compiuto sviluppo psichico dei minori nel rispetto dei principi fissati dalla Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, tali principi sono stati recepiti e fatti propri dalle disposizioni costituzionali di molti Paesi (sebbene quella italiana, negli articoli 3, 33, 34, dà prova di precorrerli) e che, per tutte le istituzioni scolastiche, è stato indicato come obiettivo basilare quello di contrastare e combattere il persistente (e per certi aspetti dilagante) fenomeno delle vecchie e nuove forme di analfabetismo (accompagnato dalla conseguente dispersione scolastica riscontrabile a livello planetario) e non di meno della funesta pratica dello sfruttamento del lavoro minorile che alimenta le logiche del profitto nella squallida ed impietosa mercificazione degli esseri umani più deboli, il più delle volte privi di ogni forma di tutela dei loro fondamentali diritti umani.

Nonostante ciò, oggi la scuola si trova paradossalmente impegnata a garantire il diritto all'istruzione e il conseguente successo educativo essenzialmente attraverso la pratica farraginoso della certificazione delle competenze, mettendo in secondo piano l'attenzione alla qualità della "relazione educativa". Infatti dall'attualissimo dibattito sull'innovazione scolastica emerge sempre più il problema per l'insegnamento di garantire una adeguata qualità dell'apprendimento scolastico.

Questa esigenza è avvertita dal bisogno che la scuola sappia promuovere apprendimenti per la vita e, in quanto tali, utilizzabili nella scuola e fuori di essa. Però, ciò che fino ad oggi è mancato, è un significativo rinnovamento delle pratiche didattico-educative per la promozione delle competenze negli studenti. E' così che tra i concetti più discussi in ambito pedagogico-educativo, gli insegnanti restano sedotti dal dibattito sulle competenze, che stanno assurgendo sempre di più a parametro di riferimento, a cui ricondurre e ridurre gli obiettivi dei curricula didattici. Gli insegnanti restano dunque irretiti e frastornati al contempo sui termini competenza e competenze, perché su questi, pur essendo essi di uso molto comune nell'ambito della formazione, non riscontriamo un intendimento univoco, per cui variamente viene diversificato il modo di giudicare globalmente la qualità delle funzioni mentali superiori dei nostri studenti, immaginandoci di saper cogliere la loro recondita complessità esperienziale e di vita a suon di tassonomie di competenze semplicemente teoriche e talvolta solo ideali. L'ansia che si ingenera nei docenti per un lavoro didattico incentrato sulla programmazione e sulla valutazione per competenze finisce non di rado, così, nel far perdere di vista quelle buone pratiche che, per concretizzare il compito formativo della scuola e l'attuazione del diritto all'istruzione, si appoggiavano alla sana idea pedagogica, confortata dal concetto formulato da Vygotskij sull'importanza della cosiddetta zona prossimale nella promozione dello sviluppo delle funzioni mentali superiori. Questa idea pedagogica e la sua funzionalità mal si conciliano con una rigida programmazione per competenze, che, dovendo procedere sempre in precedenza a tutto (quindi mai né in secondo e nemmeno in terzo luogo), non ha origine da quella fondamentale relazione educativa (dialogica e maieutica) tra insegnante e studente, che è irriducibile a predefinite procedure di insegnamento-apprendimento. L'animo umano e le relazioni umane non sono semplificabili a paradigmi operativi di matrice comportamentista. La scuola non può e non deve perdere di vista la ragion d'essere della sua offerta formativa, che non può erigere le competenze a criterio determinante per valutare la qualità dell'istruzione umana in tutte le sue forme. L'ideologia del "competenzismo" e delle "teste ben fatte" ha portato a travolgere, caricaturizzando il sapere, le stesse conoscenze, come giustamente ha sottolineato Max Bruschi in un suo articolo del Gennaio 2010. E' necessario fissare obiettivi fondamentali, raggiungibili e verificabili, indicando chiaramente che cosa ci si aspetta alla fine del percorso educativo in termini di conoscenze, abilità, competenze, riportando l'accento sui tre termini e sistemandoli ciascuno nella propria imprescindibile e giusta collocazione.

Bibliografia

Jean Piaget "La nascita dell'intelligenza nel fanciullo", Giunti e Barbera, Firenze, 1991.

Jean Piaget "Lo sviluppo mentale del bambino", Einaudi, Torino, 1967.

Jean Piaget "La costruzione del reale nel bambino", La Nuova Italia, Firenze, 1973.

Jean Piaget "La rappresentazione del mondo nel fanciullo", Bollati Boringhieri, Torino, 1966.

Jean Piaget "Cos'è la Pedagogia", Newton Compton, Roma, 1999.

Jean Piaget "Dove va l'educazione", Armando, Roma, 2000.

Lev S. Vygotskij "Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche", a cura di L. Mecacci, Laterza, Roma-Bari, 2008.

Lev S. Vygotskij "Il processo cognitivo" – Raccolta di scritti a cura di Michael Cole, Silvia Scribner, Vera John-Steiner, Ellen Souberman, Bollati Boringhieri, Torino, 2002.

Lev S. Vygotskij "Lo sviluppo psichico del bambino", Editori Riuniti, Roma, 2011.

L. Camaioni "Psicologia dello sviluppo e del linguaggio", Il Mulino, Bologna, 2001.

Luciano Mecacci "Manuale di storia della psicologia", Giunti, Firenze, 2008.

Luciano Mecacci "La psicologia sovietica 1917-1936", Editori Riuniti, Roma, 1974.

Olga Liverta Sempio) "Vygotskij, Piaget, Bruner: concezioni dello sviluppo", a cura di M. S. Veggetti, Raffaello Cortina, Milano, 1998.

L. Dixon-Krauss (a cura di) "Vygotskij nella classe. Potenziale di sviluppo e mediazione didattica", Erickson, Trento, 1998.

C. Mion "I neuroni specchio", l'apprendistato cognitivo e l'insegnamento delle competenze", in Educazione e Scuola 2010.

G. Cherubini (a cura di) "Crescere ed apprendere: Psicologia dello sviluppo e dell'educazione", La Biblioteca Pensa MultiMedia, Lecce, 2007.

Renzo Vianello, Cesare Cornoldi "Metacognizione e sviluppo della personalità", Junior, Bergamo, 1997.

Dario Ianes "Metacognizione e insegnamento", Erickson, Trento, 1996.

O. Albanese, M. Cantoia "Metacognizione ed educazione", Franco Angeli, Milano, 1995.

A. Antonietti, M. Cantoia "La mente che impara. Percorsi metacognitivi di apprendimento", La Nuova Italia, Milano, 2000.

Albert Bandura "Autoefficacia: teoria e applicazioni", Erickson, Trento, 2000.

C. Cornoldi "Metacognizione e apprendimento", Il Mulino, Bologna, 1995.

C. Cornoldi, R. De Beni "Imparare a studiare", Erickson, Trento, 2001.

Max Bruschi "Conoscenze o competenze? Superiamo la diatriba con il buon vecchio 'rasoio di Ockham'", <http://blog.maxbruschi.it>, Gennaio 2010.