

Federico Ruggiero

*La psicologia dialettica
di Lev S. Vygotskij*

il glifo ebooks

ISBN: 9788897527312

Prima edizione: marzo 2015

Copyright © il glifo, 2015, www.ilglifo.it

Tutti i diritti sono riservati.

Nessuna parte di questa pubblicazione elettronica può essere riprodotta o diffusa se non nei termini previsti dalla legge che tutela il Diritto d'Autore. In particolare, la diffusione di copie attraverso internet è diritto esclusivo de *il glifo*: per tutelare questo diritto, ogni esemplare degli ebooks pubblicati da *il glifo* contiene informazioni uniche e criptate che consentono l'identificazione univoca della singola copia in caso di redistribuzione a terzi.

L'acquirente di questa pubblicazione elettronica sottoscrive l'impegno di detenerne copia unicamente per uso personale, consapevole che sia la pubblicazione di copie su qualsiasi sito internet sia la cessione o trasmissione di copie elettroniche a terzi costituiscono illeciti penalmente perseguibili.

Per informazioni relative ai diritti, si veda: www.ilglifo.it/licenze.aspx

Indice

INTRODUZIONE ALLA DIALETTICA DI VYGOTSKIJ

Premessa

La dimensione didattico-educativa del problema

Il Linguaggio nella ricerca di valori: la dimensione comunicativa del problema emotivo

Alcuni "sottintesi", presenti nell'indagine: una parentesi psicopedagogica

Alcuni riferimenti teoretici del problema

Una riflessione sul concetto di "interesse"

Il punto di vista dell'"interesse" come "emozione cognitiva": il problema del rapporto emozioni-pensiero

Il rapporto "interno" tra apprendimento e sviluppo

Il problema "dialettico" della "generalità"

Età scolare

La "presa di coscienza" e l'interazione dialettica

Una disamina "pedagogica" dell'"immanenza"

Il "perché" ed il "sebbene"

Dinamiche motivazionali e "vissuto" dell'esperienza

"Spontaneità" e "sforzo"

L'utilizzo delle "funzioni volontarie"

Un'ipotesi sullo "sviluppo prossimo" in termini affettivi e cognitivi

Le "età critiche" e "interazione comunicativa"

Il rapporto "interno" con la "percezione": Hegel, Marx, Vygotskij

I "rapporti di generalità"

Interesse e "sforzo" come problema dialetticamente costituito

Il "sentirsi stimato" e l'incentivo alla motivazione

Il "motore" dell'attenzione" e la "terza via" di Dewey e Vygotskij

La "Concettualizzazione" come aspetto "immanente": seguendo una linea di ricerca e definizione del problema

Le emozioni e la coscienza delle proprie emozioni.

Testi citati

IL SIGNIFICATO IMPLICITO DELLA COMUNICAZIONE ED IL "PENSIERO RETROSTANTE"

La "mediazione" del significato

La "sfera motivazionale"

Dal "retroscena" del linguaggio all'"espressione" scenica dell'interlocutore

Il "dramma vivente": "le parole del linguaggio interno" e il "senso inverso"

La comunicazione interrotta e la "mediazione nelle parole del linguaggio interno"

"l'altra faccia della luna" e la comunicazione "inesplorata"

La comunicazione come "precomprensione" nell'esercizio dell'ascolto

Il linguaggio come destino incompiuto.

ELEMENTI CRITICI E DIALETTICI DELL'APPRENDIMENTO.

DIZIONARIO RAGIONATO DELLE IDEE RICORRENTI: UN APPROCCIO ALLO STUDIO DI VYGOTSKIJ

Socializzazione e imitazione: aspetti della critica a Piaget

"Esterno" ed "interno"

"Spontaneità" e "reattività"

Istruzione. Apprendimento "scientifico" e "spontaneo"

Memoria e apprendimento

Interazione e reciprocità funzionale

Apprendimento e istruzione

"Interiorizzazione"

"Giunzione" "crescita interna"

"Apprensione" dell'oggetto

QUARTA DI COPERTINA

Federico Ruggiero

*a mio padre, per la sua vita;
a mia madre, per la sua vita;
alle esperienze che ho compiuto grazie a loro*

Introduzione alla dialettica di Vygotskij

"L'uomo non è logico e la storia del suo intelletto è tutta una serie di riserve mentali e di compromessi" (J. Dewey)

"Non per il fatto che pensiamo, vogliamo sentiamo, siamo; né per il fatto che siamo, pensiamo, vogliamo, sentiamo. Siamo per il fatto che siamo. Sentiamo, pensiamo e vogliamo per il fatto che, fuori di noi, c'è ancora qualcos'altro" (F. Schiller)

"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 cielo e 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 dem Monde (afferrare la luna). Ma non si capisce bene che cosa sarebbero questi movimenti di desiderio, senza la speranza di afferrare." (J. Piaget).

"Sorveglianza o empatia, controllo o accompagnamento, l'infanzia è detta non da sé ma da altri [...] la si intriga nelle maglie di una parola che essa non pronuncia per immaturità conoscitiva ed espressiva, e per invalidità sociale, ma soprattutto perché, per definizione, in quanto infans, essa non sa parlare: L'infanzia è quindi nel regno della parola 'altra' [...] L'infanzia è non parola, di cui però si parla, ma che per la sua definizione non può replicare con la parola e parlare di sé [...] Di qui la necessità di dare parola all'infanzia [...] consentendole risposta, permettendole comunicazione oltre che nel verbo anche nel gesto e nel segno, nel movimento e nel cammino, nel silenzio e nel sintomo, e dando spazio e diritto a tali linguaggi" (Egle Becchi).

"Il fatto che le condizioni materiali dell'esistenza degli uomini, nei cui cervelli si compie questo processo di pensiero ne determinino il corso in ultima analisi, questo fatto non può giungere alla coscienza degli uomini altrimenti tutta l'ideologia sarebbe finita." (F. Engels)

Premessa

I seguenti momenti e snodi di ricerca cercano di individuare alcune dimensioni pedagogiche dove emerge il rapporto tra aspetto spontaneo ed aspetto scientifico dell'apprendimento; entrambi questi colgono un aspetto di reciprocità in cui sia la emozione della scoperta che la successiva rielaborazione razionale si fondano su una dinamica psichica e pedagogica unitaria, che a sua volta rimanda ad una visione "filosofica" complessiva di implicazione forte tra bisogni espressivi e comunicativi, da un lato e dimensione riflessiva e concettuale, dall'altro.

Tale reciprocità e/o implicazione si possono cogliere sia dal punto di vista della coscienza personale che si ha del processo di apprendimento, che dal punto di vista psicologico-educativo più generale, in cui le emozioni, l'affettività, i sentimenti, i valori, le intenzioni ecc. divengono "terreno" effettivo per la crescita della conoscenza "partecipata" ed una vera e propria spinta in direzione di un "sapere", che è innanzitutto una forma del cercare di capire, un'interrogazione personale su noi stessi e sul nostro "essere" nel mondo. La "reciprocità" diviene, nelle riflessioni che si è tentato di condurre, un aspetto costante e emergente dell'intera riflessione Vygotskijana, sia per ciò che attiene il rapporto emozioni e pensiero, sia per ciò che attiene il rapporto tra linguaggio ed aspetti cognitivi di sviluppo; tale "spazio" di movimento stabilisce sia le "distinzioni" che le "analogie" date dal problema stesso: infatti se il pensiero ed il linguaggio hanno "radici" diverse nel corso dello sviluppo "ontogenetico", come ci lascia detto Vygotskij, tuttavia, se esiste uno "stadio pre-intellettuale" ed uno "stadio pre-linguistico" in cui sia il linguaggio che il pensiero agiscono in modo apparentemente "indipendente", è altrettanto vero che "ad un certo punto queste linee si incontrano, dopo di che il pensiero diventa verbale e il linguaggio diventa razionale"; la differenza e

l'analogia caratterizzano l'intero movimento dello sviluppo del bambino sul piano linguistico e razionale. Lo stesso Vygotskij ci avverte che "Hegel considerava la parola come un essere animato dal pensiero¹".

Vygotskij, secondo l'ipotesi suggerita in queste riflessioni che verranno, seguendo una linea di ricerca psicologico-sperimentale – cioè basata sull'osservazione, l'ipotesi, l'esperienza di verifica attraverso parametri ben determinati e validati nella loro "discriminabilità" di misura² - ma anche pedagogico educativa "generale" –cioè fondata sullo studio della relazione educativa in se stessa-, connette internamente la

¹ Lev S. Vygotskij, *Pensiero e Linguaggio*, Laterza 2003, p. 395.

² Ricordiamo l'aspetto di "sperimentazione" presente in Vygotskij: ci sono dei riferimenti ben precisi alle pp. 202-203 e 279 di *Pensiero e Linguaggio*, Laterza, 2003; nello specifico una "tabella comparativa della **soluzione** dei test quotidiani e scientifici"; Vygotskij spiega che "questa tabella mostra che nel campo dei concetti scientifici abbiamo a che fare con livelli di presa di coscienza più elevati di quelli quotidiani. L'aumento progressivo di questi livelli più elevati nel pensiero scientifico e la crescita rapida nel pensiero quotidiano attestano che l'accumulo delle conoscenze porta immancabilmente ad un livello più elevato i tipi di pensiero scientifico, che a sua volta influenza lo sviluppo del pensiero spontaneo e porta alla tesi del ruolo direttivo dell'apprendimento nello sviluppo dello scolaro", *Pensiero e Linguaggio*, op. cit. p. 202-203. Vygotskij confronta i "test 'perché'" ed i "test 'sebbene'" tra una seconda classe ed una quarta classe, evidenziando l'aumento di percentuale dei parametri scientifici dei test in relazione all'andamento delle classi in ordine di crescita di età. A p. 279 della stessa edizione evidenzia lo "sviluppo dei concetti quotidiani (CQ) e dei concetti scientifici (CS) nella soluzione dei test 'perché' e 'sebbene' in bambini della II e IV classe." Indicando con un grafico che "le linee tratteggiate indicano lo sviluppo ipotetico precedente e successivo", *Pensiero e Linguaggio*, op. cit. p. 279

dimensione data dalla percezione "spontanea" dell'apprendimento con la dimensione collegata allo spazio di conoscenze precedentemente acquisite.

Entrambe queste dimensioni di fondo, istintivo-esplorativa e logico concettuale, vengono ricollegate a determinate fasi dell'apprendimento pre-scolare e scolare e connesse al problema dello sviluppo psichico, dimensione dinamica in cui si influenzano tra loro seguendo un andamento reciproco e di mutuo scambio; la caratteristica di questo rapporto di "scambio" diviene il segno di un andamento della psiche che si perpetua *non semplicisticamente e meccanicamente* attraverso le fasi diverse sia dello sviluppo in rapporto all'apprendimento sia dell'apprendimento in rapporto all'insegnamento. La prospettiva specifica e dettagliatamente omologata da verifiche sul "campo" riflette anche una dimensione psico-pedagogica sottostante che ci riconduce al problema espressivo e comunicativo come specchio del rapporto tra emozioni e ricerca di senso, cultura e comprensione di sé: affettività e riflessione concettuale divengono i poli di scambio di uno "spazio" di crescita della coscienza che approfondisce e sperimenta i percorsi della conoscenza senza evadere la propria intimità, ma anzi riconoscendola, integrandola e rispettandola: in quanto senza elementi spontanei derivanti dall'affettività e dal modo "spontaneo" ed "ingenuo" di "sentire" le informazioni acquisite dall'esperienza concreta non può nascere l'interesse scientifico che permette di riconoscere il *sensu logico* delle emozioni che ci appartengono; viceversa senza scientificità, cioè capacità *logica e conseguente* di connettere i concetti tra loro per via di ipotesi che estendano i riferimenti iniziali del modo di "sentire" la necessità di conoscere, di interrogarsi e pensare, l'"interesse" verso le cose, inteso come elemento emotivo-cognitivo solo "percepito" e ed "esperito" è destinato a non sorreggersi per molto, rimanendo ancorato ad un' aspetto ancora poco elaborato

sul piano dei significati; secondo quest'ultima accezione solo "spontaneistica", l'interesse, quindi, viene vissuto su un piano personale di riflessione che *non lega* il bambino alla necessità di riconoscimento oltre la constatazione empirica. Nello specifico si è tentato di analizzare, ma, soprattutto, di restituire il senso dialettico insito nelle intenzioni di ricerca di Vygotskij; si è tentato di ricercare il senso di ricerca dato da Vygotskij alle sue stesse intenzioni dialettiche di ragionamento psicologico; la dimensione di "inerenza" che include due aspetti speculari e complementari alla crescita psichica si evidenzia in come "inerenza" tra due momenti in cui la psiche costruisce i rapporti interni tra le diverse funzioni dell'apprendimento (fra cui lo stupore, la memoria, la gioia, la rabbia, l'attenzione.), nonché svolge e considera i rapporti esterni dove tali funzioni vengono implicate (il gioco, la socializzazione, il confronto, ecc.). Vygotskij, infatti, spiega che l'apprendimento, coniugando la spontaneità alla solidità di un ragionamento strutturato da premesse concettuali già precedentemente acquisite e comprovate per "vere", permette l'estensione di tracciati psichici prima inesistenti "non c'è bisogno di sottolineare che il tratto essenziale dell'apprendimento è che esso dà luogo all'area di sviluppo potenziale, cioè fa nascere, stimola e attiva nel bambino un *gruppo di processi interni di sviluppo nel quadro delle interrelazioni con altri*, che in seguito vengono assorbite nel corso interno di sviluppo e diventano acquisizioni interne del bambino³."

I "processi interni" che si acquisiscono nel "quadro delle

³ Lev S. Vygotskij, *Storia delle funzioni psichiche superiori ed altri scritti*, Giunti Barbera, 1975, p. 273. Si veda anche l'interessantissimo scritto intitolato *Apprendimento e sviluppo mentale nell'età prescolare* (Obucenie i Razvitije v Doskol'nom Vozraste- 1935), Giunti-Barbera 1974, a cura e con un'introduzione di M. S. Vegetti, pp. 280- 293.

interrelazioni con gli altri" sono sollecitati dall'apprendimento che si fonda sull'attivazione di uno scambio tra aspetti di curiosità e interrogazione derivante dalla semplice esperienza e curiosità ed interrogazione derivante da conoscenze acquisite a scuola; tali processi interni diverranno, poi, "acquisizioni interne" cioè elementi di senso e significato per appoggiare nuovi ragionamenti possibili. L'acquisizione di una capacità di impostare in modo volontario i ragionamenti che servono a muovere le relazioni logiche tra concetti, trasforma l'utilizzo spontaneo e ricade nell'utilizzo "spontaneo" dell'intelligenza, su cui si innesta la sollecitazione scientifica.

La dimensione didattico-educativa del problema

All'interno di questa duplice e spesso complessità psicopedagogica c'è una connessione data dalla dialettica con cui procedendo nello sviluppo di ragionamenti collegati dalla loro origine "spontanea" il bambino sviluppa nuove fasi e nuove possibilità di ragionamenti; in questo senso gli insegnanti/educatori sollecitano i modi d'interazione propri di un equilibrio misurato tra condizioni possibili d'apprendimento in una certa fase psichica e potenzialità future di sviluppo ulteriore: "il legame che unisce nello sviluppo queste due linee di direzione opposte si manifesta pienamente: questo è il legame che unisce l'area di sviluppo prossimo con il livello presente di sviluppo⁴."

(... fine dell' anteprima ...)

⁴ Lev S. Vygotskij, *Pensiero e Linguaggio*, Laterza 2003, p. 288

Quarta di copertina

Lev S. Vygotskij predispone ad una lettura dell'evoluzione psicologica che permette di mettere in connessione due dimensioni dell'indagine psichica: quella cognitiva e quella emotiva. Mentre la prima è segnata dai riferimenti classici datici dagli studi su Vygotskij, che mettono in rilievo il linguaggio, la socializzazione, l'utilizzo delle funzioni volontarie ecc., la seconda appare sottintesa, meno esplicitata, ma tuttavia profonda e persistente. Essa coinvolge l'intero assetto della ricerca Vygotskijana sull'esperienza infantile e sul ruolo dell'apprendimento in relazione allo sviluppo: infatti apprendimento e sviluppo evidenziano sia un *legame interno* che si estrinseca nel corso della crescita dei concetti, sia un'opposizione apparente data dal fatto che un conto è l'esperienza "quotidiana" ed un conto è la sua rielaborazione "scientifica", cioè una riflessione ed un riutilizzo di essa attraverso nuove connessioni concettuali e logiche di interpretazione.

La "struttura" del pensiero è per Vygotskij fortemente influenzata dall'"interno" attraverso le "relazioni" e dai "rapporti di generalità" che sono presenti ad un dato livello di sviluppo del ragionamento; tuttavia in tale forma di relazione entrano componenti quali aspettative, desideri, interessi, istinto esplorativo, curiosità, ecc. che coinvolgono le funzioni psichiche volontarie in un processo di lettura "interna" della propria esperienza da parte del bambino.

Questo ultimo aspetto predispone ad una lettura del processo cognitivo come un esercizio di esperienza in cui l'apprendimento dell'esterno, delle relazioni, dei fenomeni, viene, per così dire, riesaminato internamente, sotto la prospettiva di una lettura delle proprie capacità di attribuire un senso da parte del bambino alle sue stesse dinamiche concettuali, intese come un'esperienza vera

e propria di apprendimento.

Nella complessità e sottigliezza del ragionamento Vygotskijano si possono cogliere aspetti di enorme rilevanza teoretica, quali la "compresenza" di momenti opposti nell'apparenza ma identici nell'immanenza del processo: un esempio tipico è quello dato dal rapporto tra pensiero spontaneo e pensiero scientifico; quest'ultimo aspetto richiede una rilettura di Vygotskij in chiave dialettica, che se pur di derivazione fortemente hegeliana - basti scorgere il ruolo dell'analogia nella differenza e della differenza nell'analogia – reinterpreta le stesse categorie di Piaget nello studio dell'egocentrismo infantile, della socializzazione, del linguaggio interno, attraverso una rivalutazione del ruolo delle emozioni e dei "desideri" non più considerati come elementi estrinseci rispetto allo sviluppo cognitivo.

Questa visione complessiva ed intensa permette di scrutare con cautela e umiltà un autore così implicativo e contraddittorio, ma per questo stesso motivo affascinante e ancora, per certi aspetti, da scoprire.

Federico Ruggiero

Federico Ruggiero è nato a Sanremo e si è laureato in filosofia all'università "la Sapienza" di Roma con una tesi sul *marxismo di Antonio Labriola, il primo Saggio e la "contraddizione" nel comunismo del Manifesto di Marx*.

Su questo piano formativo e culturale, che include un'analisi dei testi hegeliani, Federico Ruggiero intraprende un lungo percorso di lettura sui testi marxiani in parallelo alla lettura labrioliana presente nei Saggi sulla concezione materialistica della storia, che non esclude lo studio della stessa "formazione" labrioliana che parte dall'hegelismo, attraverso lo studio di Spinoza, sedimenta nella psicologia genetica della filosofia herbartiana, e, infine, giunge al marxismo maturo attraverso un

"ritorno" ad un Hegel mai dimenticato.

Tra il 1999 ed il 2000 l'autore si è specializzato con due corsi di perfezionamento annuali in "autori e filosofie del '900" ed in "Teoria e prassi dell'educazione degli adulti"

Dagli anni 2000 l'autore ha pubblicato vari articoli a carattere educativo e pedagogico, che riflettono - in un costante e stringente rapporto teorico-pratico- la sua vicenda operativa di educatore presso centri di accoglienza, comunità, cooperative sociali, case famiglia, centri diurni, ecc. da cui ha elaborato una intensa esperienza personale.

Tra gli studi che caratterizzano la vicenda culturale di Federico Ruggiero rientrano anche Vygotskij, con specifico riguardo al rapporto tra apprendimento e sviluppo nella dinamica dell'evoluzione psichica; nel 2004 si laurea su Vygotskij, con una tesi *sull'interazione evolutiva tra apprendimento e sviluppo*. Tale aspetto è stato approfondito con una particolare attenzione a ciò che dai testi Vygotskijani lascia emergere i nessi dialettici tra pensiero "spontaneo" e pensiero "scientifico", affettività e competenze cognitive, bisogni emozionali e necessità razionali; tale dimensione, specialmente, colta sotto una prospettiva psico-educativa conduce ad un'analisi ed un confronto del rapporto educativo e delle sue contraddizioni possibili.

L'autore dalla metà degli anni novanta ha effettuato l'attività continuativa di educatore presso centri di accoglienza, case famiglia, istituti minorili, valorizzando e delineando l'esperienza pratica attraverso un costante e critico confronto interno con l'impostazione teorica di provenienza

Dal 2009 Federico Ruggiero è educatore – ora funzionario della professionalità giuridico-pedagogica presso il Ministero della Giustizia – Dipartimento Amministrazione penitenziaria-, ed, attualmente, distaccato presso gli uffici del Dipartimento per la Giustizia Minorile.