

LEV SEMENOVIC VYGOTSKIJ (1896-1934)

L.S. Vygotskij nacque a Orsa (Gomel) nel 1896 e, dopo essersi laureato in giurisprudenza, insegnò nelle scuole elementari a Gomel. Per l'originalità delle sue opere, la ricca produzione e la morte precoce è stato definito il "Mozart della psicologia". Mostrò interessi poliedrici e condusse numerose ricerche nell'Istituto di psicologia di Mosca, occupandosi di estetica, del linguaggio, della creatività, e dei bambini sordi, muti e con ritardo mentale, per i quali aprì un laboratorio di psicologia per bambini anormali. Morì di tubercolosi nel 1934, lo stesso anno in cui usciva il suo capolavoro "*Pensiero e linguaggio*", dedicato al problema del ruolo del linguaggio nello sviluppo psichico e mentale del bambino. Solo parecchi anni dopo la sua morte, al termine dell'era staliniana, cioè nel 1956, il suo pensiero venne rivalutato.

Egli respinge i principali **modelli psicologici** elaborati **in passato** per spiegare lo sviluppo psichico del bambino: il modello "botanico", di origine rousseauiana, secondo cui il bambino si svilupperebbe spontaneamente, come una pianta, e il modello "zoologico", di matrice comportamentistica, secondo il quale vi sarebbe una continuità di fondo fra le funzioni psichiche superiori, tipiche dell'uomo, e le funzioni biologiche inferiori, tipiche degli animali.

Mentre il comportamentismo interpreta il comportamento umano come una reazione agli stimoli dell'ambiente, secondo il noto schema stimolo-risposta (S-R), Vygotskij ritiene che tale schema non tenga conto della funzione simbolica e del linguaggio che sono tipici dell'uomo, e che si esprimono nello schema S--segno—R: allo stimolo non segue automaticamente la risposta, perché in mezzo c'è la parola, in concetto, il significato che tale stimolo assume per l'uomo, e che determina la natura della risposta.

Ma parlare di segni e di linguaggio significa introdurre la dimensione sociale. Egli, infatti, parte dalla convinzione che lo sviluppo psichico umano non sia spontaneo, ma si attui piuttosto nella **dimensione sociale**: "*Modificando la nota affermazione di Marx, potremmo dire che la natura psicologica dell'uomo rappresenta l'insieme delle relazioni sociali trasportate all'interno e divenute funzioni della personalità e forme della sua struttura*". La dimensione sociale è costituita dall'interazione con il gruppo dei pari, ma anche dall'interazione fra il bambino e l'adulto, nella quale svolge un ruolo fondamentale il linguaggio. Quest'ultimo assume un ruolo fondamentale nella sua teoria psicologica e pedagogica: infatti esso, e la funzione simbolica che lo rende possibile, come già detto, è ciò che distingue l'intelligenza del bambino da quella degli animali. Più in generale, i processi psichici superiori (pensiero, linguaggio, memoria) non hanno un'origine naturale, ma sociale e li si può comprendere solo prendendo in considerazione la storia ed il contesto sociale.

Le ricerche psicologiche di Vygotskij sono centrate sul **rapporto fra pensiero e linguaggio**, che, all'origine, sono funzioni che si sviluppano separatamente: esiste, infatti, una fase pre-logica dello sviluppo del linguaggio, come esiste una fase pre-linguistica dello sviluppo del pensiero. Ad un certo punto, però, pensiero e linguaggio si incontrano e da quel momento si sviluppano interagendo. In particolare, il linguaggio, interagendo con il pensiero, ristrutturava tutte le funzioni psichiche. La percezione infantile, per esempio, è, in origine, di tipo sincretico (cfr. la scoperta della funzione di globalizzazione operata da Decroly). Quando il linguaggio comincia ad interagire con le altre funzioni psichiche, i bambini superano la fase sincretica, poiché esso, per sua natura, è analitico, ed in quanto tale trasforma la percezione del bambino in una percezione categorizzata, cioè in una percezione di oggetti riconosciuti come appartenenti ad un certo insieme (si potrebbe dire, etichettati dalla parola che li designa). Questo significa che il bambino si libera, proprio grazie al linguaggio, dal dominio del campo percettivo, diventando capace di immaginare situazioni concrete che non sono attualmente presenti (cfr. le ricerche di Piaget, in particolare sulle operazioni mentali). In altre parole, mentre prima l'attenzione del bambino è involontaria, cioè viene attratta ed è interamente assorbita da quello stimolo che gli si impone per le sue caratteristiche salienti (ed è per questo che i bambini faticano ad accorgersi di quanto accade anche in zone vicine al proprio campo percettivo, per cui anche l'avvicinarsi di un adulto può passare inosservato), con l'aiuto del linguaggio diventa volontaria, guidata cioè dall'intenzione: il bambino comincia, cioè, a padroneggiarla ed a dirigerla là dove gli viene suggerito dalle sue rappresentazioni mentali. In sintesi: mentre prima la percezione domina sulla rappresentazione, l'intervento del linguaggio rovescia il rapporto. Un discorso analogo va fatto per la memoria, che da memoria immediata si

trasforma in memoria mediata. La memoria immediata o naturale, tipica dei bambini, è ancora legata alla percezione, per cui il bambino ricorda ciò che vede. L'intervento del linguaggio permette alla memoria di acquisire strumenti che la svincola progressivamente dalla percezione, fino a giungere alla memoria dell'adolescente e dell'adulto, legata al pensiero, cioè di tipo semantico, (il ragazzo ricorda ciò che è riuscito a concettualizzare attraverso dei segni). Per il bambino in età prescolare, dunque, pensare vuol dire soprattutto ricordare, mentre per un adolescente ricordare vuol dire pensare (il linguaggio ha gradualmente affermato il primato del pensiero sulla memoria-percezione).

Studiando lo **sviluppo del linguaggio** nell'infanzia, Vygotskij scoprì che esso segue tre tappe fondamentali: linguaggio interiore o pensiero, linguaggio egocentrico e linguaggio esteriore o adulto. La prima forma di comunicazione è il linguaggio gestuale, che viene poi interiorizzato, generando il linguaggio egocentrico, che i bambini piuttosto piccoli usano, nei loro monologhi collettivi, in presenza degli altri. Il linguaggio egocentrico è, dunque, una forma intermedia fra il linguaggio esteriore e quello interiore. Intorno ai sette anni si ha, poi, una seconda interiorizzazione: dal linguaggio egocentrico si passa al linguaggio interiore o pensiero. Mentre per Piaget l'egocentrismo non svolge alcuna funzione positiva, ed è, anzi, un freno nell'evoluzione del pensiero del bambino, secondo Vygostkij, il linguaggio egocentrico prepara le condizioni per lo sviluppo del pensiero ed il linguaggio egocentrico, interiorizzandosi, produce il linguaggio interiore, cioè il pensiero vero e proprio.

In sintesi, il linguaggio inizia con una funzione sociale, per poi arricchirsi ulteriormente e porsi a servizio dell'intelletto. La funzione della parola è in primo luogo sociale, finalizzata al contatto e all'interazione con gli altri. Poi, man mano che le esperienze sociali si accrescono, il bambino usa il linguaggio come aiuto nella soluzione di problemi interiori (una parola può evocare una persona, un animale, un oggetto o situazioni che non sono presenti). Successivamente parlerà a se stesso usando il linguaggio egocentrico. Il linguaggio egocentrico rappresenta una fase importante della "crescita interna", il punto di contatto tra il discorso esterno sociale e il pensiero interno. In questo modo il linguaggio acquisisce una seconda funzione (la prima era quella sociale), cioè quella di natura intellettuale, come strumento di strutturazione del pensiero. Il linguaggio interiore ha una natura individuale, privata, silente e permette lo sviluppo della consapevolezza metacognitiva e lo sviluppo delle competenze individuali.

Secondo Vygotskij, che si rifà a Marx, ciò che distingue l'uomo dall'animale è la capacità di usare degli strumenti o dei segni per risolvere i propri problemi adattivi (Marx aveva definito l'uomo come animale che fabbrica gli strumenti con i quali produce ciò di cui ha bisogno per vivere). Gli strumenti di cui l'uomo dispone per trasformare e controllare l'ambiente non sono, però, solo esterni, ma anche interiori. Il linguaggio è proprio lo strumento che consente all'uomo controlla il proprio comportamento, il proprio mondo interiore. Gli strumenti sono orientati verso l'esterno mentre i segni (verbali) cioè il linguaggio, sono orientati verso l'interno. Inoltre, così come gli strumenti materiali sono frutto del lavoro dell'uomo, anche il linguaggio, strumento interiore, è frutto di azioni interiori, che però non sono altro che azioni in origine esteriori, che successivamente vengono interiorizzate. Queste azioni interiorizzate, che danno origine al linguaggio-strumento interiore, non sono solo azioni rivolte al mondo fisico, ma anche azioni sociali. Di qui deriva la tesi fondamentale di Vygotskij: l'acquisizione del linguaggio avviene in un contesto sociale, cioè attraverso le interazioni dei bambini con altri bambini o adulti.

Per poter studiare scientificamente i processi psichici superiori, Vygotskij ha ideato un metodo originale, denominato "**metodo della doppia stimolazione**", che consiste mettere i bambini in situazioni problematiche (problem-solving) superiori alle loro capacità mentali effettive, nel fornire loro una doppia serie di stimoli (una prima serie consistente negli oggetti della loro attività spontanea e una seconda serie costituita di stimoli ausiliari, che possono servire loro di aiuto nella risoluzione dei problemi) e nello studiare il modo in cui riescono a risolvere il compito loro affidato con l'aiuto dei segni ausiliari.

Sulla base di tale metodo Vygotskij scopre che il processo di sviluppo psichico non procede in modo graduale, per lenta accumulazione, ma piuttosto per "salti", modificazioni strutturali o metamorfosi qualitative. Inoltre le funzioni psichiche superiori compaiono due volte nel corso dello sviluppo: una prima volta come funzioni inter-psichiche (fra due persone) ed una seconda volta come funzioni intrapsichiche (all'interno della stessa persona), il che esprime quel **primato della dimensione sociale** rispetto allo sviluppo dell'individuo che per lui è la

chiave di lettura fondamentale per spiegare lo sviluppo stesso.

Interessanti sono anche gli studi sulla **genesi dei concetti**, che hanno una doppia funzione, unificare ciò che è diverso, ma anche diversificare ciò che è uguale, poiché astrarre significa scegliere alcune proprietà di un oggetto, separarle dalle altre proprietà e dal tutto. Il bambino acquisisce le capacità di concettualizzazione passando attraverso tre fasi, il modo di pensare per congerie (mucchi sincretici), il modo di pensare per complessi ed il modo di pensare per concetti. Una congerie è semplicemente un insieme di oggetti contigui nello spazio. Un complesso, invece, è un insieme di oggetti legati da un eccesso di connessioni e da una debolezza di astrazione. Nella fase del complesso, dunque, una parola può dunque significare una infinità di significati, anche opposti tra di loro, ad es. alto/basso, prima/dopo, come del resto avviene in alcune lingue antiche.

Gli studi dell'autore sui concetti riguardano anche il rapporto fra concetti spontanei (acquisiti dai bambini attraverso l'esperienza non guidata o strutturata) e quelli appresi a scuola. Contrariamente a quanto si potrebbe pensare, egli scoprì che i secondi vengono utilizzati dai bambini meglio di quelli spontanei. Infatti, fra i concetti spontanei e quelli appresi a scuola (dunque scientifici o sistematici) esiste una continua interazione. Spontaneità e sistematicità sarebbero costantemente collegate fra di loro e si influenzerebbero reciprocamente in qualunque fase dello sviluppo psichico del bambino. Il concetto spontaneo prepara il terreno per l'acquisizione del concetto scientifico da parte del bambino, come ha sottolineato giustamente l'attivismo di Piaget, ma, a sua volta, il concetto scientifico rende il bambino sempre più consapevole dei concetti spontanei che usa senza consapevolezza.

Per questo la funzione della scuola è essenziale: se si vuole contribuire ad accelerare l'evoluzione mentale del bambino verso le forme di pensiero più maturo e astratto, è indispensabile far interagire subito le forme spontanee di attività mentale del bambino con i concetti scientifici forniti dalla scuola.

Le analisi più note dello studioso russo sono, però, quelle dedicate alle forme ed allo **sviluppo del linguaggio**, nella celebre opera "*Pensiero e Linguaggio*". Al rapporto fra il linguaggio scritto, il linguaggio parlato e il linguaggio interiore, cioè il pensiero, è dedicato il IV paragrafo del capitolo VII di tale opera. Pensiero, linguaggio parlato e linguaggio scritto sono strutturalmente diversi fra di loro, con un lessico, una grammatica, una sintassi ed una semantica propri. La differenza fra le tre forme di linguaggio prese in esame dipende dalla diversa situazione comunicativa.

Nel caso del linguaggio interiore infatti, l'emittente e il ricevente coincidono (noi parliamo a noi stessi), il che consente forme di comunicazione frammentaria e condensata. Il linguaggio interiore o pensiero è un linguaggio "semantico", caratterizzato dalla supremazia del senso o connotazione della parola (l'insieme di tutti gli eventi psicologici risvegliati alla nostra coscienza dalla parola stessa) sul significato o denotazione (l'insieme di oggetti cui la parola si riferisce).

Nel linguaggio parlato il ricevente è una persona diversa dall'emittente, ma è fisicamente presente nell'atto della comunicazione, per cui si può fare un uso poco formale del linguaggio, perché il contesto o i linguaggi non verbali (espressione del volto, gesti, intonazione) permettono di chiarire gli elementi sottintesi. Inoltre il linguaggio parlato, attraverso i feed-back della comunicazione, si gioca nella dimensione del dialogo.

Nel linguaggio scritto, invece, il ricevente, oltre ad essere una persona diversa dall'emittente, è assente e spesso anche sconosciuto, per cui l'uso del linguaggio, se si vogliono evitare ambiguità e incomprensioni, deve essere formale, preciso ed analitico. Il linguaggio scritto, infine, non si avvale dei feed-back, non è, cioè, dialogo, ma monologo; in esso il significato prevale sul senso. Dunque è la forma più complessa di linguaggio. Scrive, al proposito, Vigotskij: *"Quest'ultimo è una forma di linguaggio indirizzato ad un interlocutore che non è presente, perciò è anche la più esplicita, quella in cui l'articolazione sintattica è maggiore. Qui a causa della lontananza degli interlocutori raramente è possibile la comprensione per accenni o la predicazione; questo è dovuto al fatto che gli interlocutori si trovano in situazioni diverse, cosa che esclude la presenza nel loro pensiero, di un oggetto comune. Il linguaggio scritto rappresenta quindi, sotto questo profilo, rispetto a quello orale, la forma di linguaggio sintatticamente più complesso, quello che richiede un maggior numero di parole, per raggiungere la piena espressione di ogni pensiero"*.

La scoperta della diversità strutturale fra il linguaggio scritto, orale e interiore lo porta ad una critica dei metodi naturali di apprendimento della lingua, quali quello di Celestin Freinet.

Questi insistono sull'unitarietà dei processi di apprendimento del linguaggio, sia esso orale o scritto. Per Vygotskij, invece, il linguaggio orale ed il linguaggio scritto vanno insegnati con metodologie profondamente diverse. Freinet riteneva sostanzialmente inutile, se non addirittura dannoso, l'insegnamento della grammatica per l'apprendimento della lingua, almeno al livello di scuola elementare, mentre per Vygotskij, si può prescindere dalla grammatica nell'insegnamento della lingua orale, ma non di quella scritta. Gli aspetti in cui le proposte di Freinet sembrano confermate dalle ricerche di Vygotskij sono, invece, l'importanza di un uso in situazione della lingua, la valorizzazione dei diversi contesti linguistici e l'importanza di un uso creativo della lingua.

Sul problema dei **rapporti fra l'istruzione, l'apprendimento e lo sviluppo mentale** Vygotskij suddivide le teorie tradizionali in tre gruppi.

Al primo gruppo appartengono quelle che postulano una sostanziale indipendenza del processo di sviluppo mentale dal processo di apprendimento, come quella di Piaget: l'istruzione scolastica utilizza i risultati dello sviluppo mentale, ma non lo determina, per cui lo sviluppo delle funzioni psichiche cognitive è un presupposto dell'istruzione, ma non un prodotto.

Un secondo gruppo di teorie (ad es. il comportamentismo americano) sostengono una sostanziale identità fra l'apprendimento e lo sviluppo mentale. In queste teorie l'apprendimento è considerato modellamento del comportamento operato dai rinforzi che l'individuo ottiene dall'ambiente (cfr. Skinner). Di conseguenza, le diverse facoltà umane dipendono dalle diverse attività sulla quale si esercitano, per cui lo sviluppo di una facoltà non comporta un analogo sviluppo delle altre; in particolare, l'intelletto non è nient'altro che come una somma di capacità differenti ed indipendenti, ognuna delle quali andrebbe sviluppata con esercizi appositi.

Secondo un terzo gruppo di teorie, definite strutturaliste (teoria della Gestalt, o della Forma), la mente è una struttura, cioè un complesso di capacità legate le une alle altre, per cui il rafforzamento di una capacità potenzia anche le altre capacità. In tale ottica l'apprendimento e lo sviluppo sono due processi distinti ma connessi, che si condizionano reciprocamente. L'istruzione, dunque, acquista un ruolo fondamentale nel processo di maturazione mentale dell'individuo e viene recuperato il valore formale delle discipline, in quanto contribuiscono, ciascuna in grado diverso, allo sviluppo mentale del bambino.

Secondo Vygotskij, per quanto lo sviluppo mentale del bambino preceda l'apprendimento scolastico, quest'ultimo non è tuttavia una diretta continuazione dell'apprendimento prescolastico. L'apprendimento deve certamente essere congruente con il livello di sviluppo mentale, nel senso che ad ogni livello di sviluppo è connessa una determinata capacità di apprendimento. Per valutare il livello di sviluppo mentale di un bambino non basta, però, verificare le abilità attualmente possedute, cioè lo **sviluppo effettivo**, ma bisogna prendere in considerazione quella che Vygotskij chiama **l'area dello sviluppo prossimale** o potenziale, cioè i compiti di apprendimento che un bambino può risolvere sotto la guida di un adulto. Possiamo definire questa area di sviluppo prossimale come *"la distanza tra il livello effettivo di sviluppo, così com'è determinato da problem-solving autonomo, e il livello di sviluppo potenziale, così com'è determinato attraverso il problem-solving sotto la guida di un adulto o in collaborazione con i propri pari più capaci"*. I problemi che ricadono nella zona di sviluppo prossimale non possono essere risolti dal bambino autonomamente, ma solo con *assistenza*. La zona di sviluppo prossimale definisce quelle funzioni che non sono ancora mature nel bambino, ma che sono nel processo di maturazione, funzioni che matureranno domani e che sono al momento ancora in uno stadio embrionale.

La funzione essenziale dell'apprendimento è appunto quella di sviluppare l'area dello sviluppo prossimale. Di conseguenza l'apprendimento non è semplice risultato dello sviluppo mentale, come voleva l'attivismo, ma, stimolando l'area dello sviluppo prossimale, è esso stesso fonte di sviluppo mentale. L'istruzione, quindi, non deve semplicemente adeguarsi allo sviluppo mentale raggiunto autonomamente dall'alunno, ma stimolarlo e potenziarlo.

L'attenzione del ricercatore e dell'educatore dovrebbe quindi spostarsi, da quello che il bambino è in grado di fare da solo (area della competenza individuale), a quello che potrebbe fare se aiutato dall'insegnante o dai compagni (area dello sviluppo prossimale). E' in quest'ultima area che si dovrebbe collocare la proposta formativa della scuola.

È, questo, uno dei nodi cruciali per una buona pratica didattica. Una corretta proposta didattica, infatti, non si può collocare nell'area della competenza, cioè non può essere

circoscritta all'ambito di ciò che l'alunno ha già acquisito, perché sarebbe una perdita di tempo insegnare ciò che il ragazzo sa già fare, con il rischio di demotivarlo e di generare idee autosvalutanti ("L'insegnante mi crede un cretino e pensa che non sia capace di fare questa cosa"); viceversa, non si può neppure collocare la proposta nell'area dell'incompetenza, perché sarebbe ugualmente una perdita di tempo, dal momento che l'alunno non possiede ancora conoscenze e competenze che possono permettergli di risolvere un determinato problema; anche in questo caso si rischia la demotivazione e si alimentano idee autosvalutanti "Non sono capace"; "Non sono intelligente",...); in quest'area dell'incompetenza il bambino, per quanti sforzi faccia, non può risolvere i problemi presentati, neanche se aiutato dall'insegnante o dai compagni. Mirare bene la proposta didattica nell'area di sviluppo prossimale e organizzare in modo efficace gli aiuti e la riflessione metacognitiva, diventa uno degli aspetti cruciali dell'apprendimento. In sintesi: l'insegnante abile è colui che sottopone ai bambini problemi che siano più difficili di quelli che saprebbero risolvere da sé e più facili di quelli che non saprebbero risolvere neppure attraverso l'aiuto dell'insegnante stesso (aiuto che, ovviamente, stimola il processo di intuizione dell'alunno, e non si sostituisce ad esso).

Fra i fattori che stimolano lo sviluppo mentale va considerata, però, non solo l'istruzione, ma anche **il gioco**. L'attività ludica svolge, infatti, un ruolo assolutamente fondamentale nello sviluppo del bambino, dal punto di vista psicologico e cognitivo, intellettuale. Esso svolge, infatti, il compito di adattare il bambino alla realtà e favorire il passaggio da quello che Freud chiama il principio del piacere (secondo il quale il bambino cerca immediatamente la gratificazione delle sue pulsioni), al principio della realtà (in base al quale egli impara a subordinare la gratificazione delle pulsioni alle esigenze della realtà). Il gioco favorisce questa transizione in quanto è una attività strutturata da regole. I giochi con regole non sono, come invece pensava Piaget, un tipo particolare di gioco, in quanto la regola è essenziale perché esista il gioco. Essa porta il bambino a non agire in base all'impulso immediato, la "*linea della minor resistenza*", ma secondo la "*linea della maggior resistenza*", per cui nel bambino il piacere di seguire l'istinto (vincere ad ogni costo) viene superato dal piacere di vincere seguendo le regole del gioco. Il gioco rende, quindi, lo stesso principio di realtà fonte di gratificazione, ed ha perciò un valore educativo fondamentale. Importantissimo, peraltro, è anche il suo valore cognitivo, in quanto esso stimola l'area dello sviluppo potenziale e porta il bambino a superare i limiti della sua età mentale effettiva. Giocando, infatti, egli si pone cioè naturalmente problemi e compiti superiori alle capacità del suo sviluppo effettivo. Il gioco, infine, come il linguaggio, ristrutturata tutte le funzioni psichiche, indirizzandole verso forme più evolute. Nel gioco, ad esempio, il bambino si libera dal dominio che la percezione dominata dal campo visibile, e comincia a sviluppare quella legata al semantico, al significato delle cose: il bambino, in altri termini, giocando impara a stare attento non a quello che è di per sé più appariscente, ma a quello che è essenziale sorvegliare per riuscire vincitori del gioco (ad esempio le mosse che l'avversario vorrebbe nascondere). Il gioco simbolico riveste un'importanza analoga, in quanto gli oggetti vengono investiti di significati che non sono imposti dalla percezione, ma inventati dal bambino.

Fra i **temi pedagogici** più importanti che Vygotskij sviluppa a partire dalle sue scoperte psicologiche, il primo posto spetta all'importanza essenziale della **cooperazione** nei processi di apprendimento. Essa, infatti, costituisce la base dello sviluppo individuale. Ad esempio, nel gioco in gruppo un bambino all'inizio diventa capace di subordinare il suo comportamento a delle regole, perché richiamato dai compagni o dall'insegnante; più tardi sviluppa interiorizzazione delle regole.

I processi cognitivi si attivano quando il bambino sta interagendo con persone del suo ambiente e in cooperazione con i suoi compagni che lo inducono a riflettere ed autoregolare il proprio comportamento. Una volta che questi processi sono interiorizzati, diventano parte del risultato evolutivo autonomo del bambino. Nel già citato "*Pensiero e linguaggio*" egli afferma che "*l'apprendimento umano presuppone una natura sociale specifica e un processo attraverso il quale i bambini si inseriscono gradualmente nella vita intellettuale di coloro che li circondano*": la competenza prima è sociale e poi diventa competenza individuale. "*Le funzioni prima si formano nel collettivo, nella forma di relazioni tra bambini e così diventano funzioni mentali per l'individuo*".

L'interiorizzazione della conoscenza avviene prima attraverso l'apprendimento socializzato e poi con un progressivo trasferimento dell'attività sociale esterna, mediata da

segni, al controllo interno: *“Nello sviluppo culturale del bambino ogni funzione compare due volte, su due piani: dapprima compare sul piano sociale, poi sul piano psicologico. Prima compare tra due persone, sotto forma di categoria interpsicologica, poi all'interno del bambino, come categoria intrapsicologica”*. Anche l'organizzazione di sfide cognitive a coppie di ragazzi o a piccoli gruppi di alunni stimola l'apprendimento socializzato nella zona di sviluppo prossimale. I ragazzi, poi, riflettendo insieme o da soli sulle difficoltà incontrate, su cosa hanno fatto per superarle, quali aiuti sono stati decisivi e quali fuorvianti, svilupperebbero la consapevolezza metacognitiva che permette loro di assimilare nuove abilità e conoscenze a quelle pregresse, già possedute in memoria a lungo termine

L'acquisizione delle abilità sociali, condiziona significativamente il successo scolastico: più i ragazzi riescono ad esprimere i propri pensieri in modo chiaro, a condividere risorse e spazi comuni, a gestire positivamente i conflitti, a incoraggiare gli altri, rispettare i turni nella comunicazione, a parlare a voce bassa e in modo pacato, e più imparano e hanno successo a scuola. Per questo Vygotskij può essere considerato precursore dei metodi didattici centrati sull'idea dell'apprendere cooperando (cooperative learning - definibile come un insieme di principi e tecniche per far lavorare gli alunni in piccoli gruppi, generalmente eterogenei, dove i ragazzi ricevono una valutazione in base ai risultati raggiunti sia sotto il profilo cognitivo, che sociale, e dove si sviluppa l'interdipendenza positiva per cui ogni elemento del gruppo ha bisogno degli altri per raggiungere l'obiettivo, ma anche gli altri hanno bisogno di lui - e reciprocal teaching).

Importanti sono anche le conseguenze pedagogiche per quanto riguarda la didattica dei **bambini con ritardo mentale**. Si dice spesso che l'insegnamento, per questi soggetti, debba basarsi sulla concretezza. In realtà una delle difficoltà maggiori dei bambini con ritardo cognitivo sta nel non riflettere su quello che fanno o nel riflettere poco e molto superficialmente. La competenza sociale prima e quella individuale poi si sviluppano parallelamente al grado di riflessione e di consapevolezza di quello che si sta facendo. Quindi la scuola non può limitarsi a proporre attività di manipolazione concreta, ma deve anche aiutare i bambini a riflettere su quanto stanno facendo (didattica metacognitiva), perché, per citare di nuovo Vygotskij, *“la concretezza è ora considerata necessaria e inevitabile, solo come punto di partenza per sviluppare il pensiero astratto... Un buon apprendimento è sempre in anticipo rispetto allo sviluppo individuale”*, perché inserito nella zona di sviluppo potenziale o prossimale.

Le ricerche di Vygotskij, infine, evidenziano la funzione strategica dei processi di **metacognizione**, cioè l'acquisizione progressiva di consapevolezza degli alunni sui propri processi di apprendimento, sulle difficoltà, sui punti di forza e di debolezza.

Per lo sviluppo della metacognizione è fondamentale la relazione con gli adulti e con il gruppo dei pari. Il bambino diventa autonomo

L'origine della metacognizione si colloca nelle interazioni sociali: *“Guarda, qui non va bene, c'è un errore, forse dovremmo fare..., proviamo in quest'altro modo...”*. L'apprendimento consiste sostanzialmente nel trasferire questi processi socializzati nell'interiorità, facendoli diventare processi autonomi, secondo il principio noto per cui le funzioni cognitive hanno la loro genesi nella dimensione sociale e solo successivamente vengono interiorizzate. Questo processo graduale di interiorizzazione delle funzioni cognitive e metacognitive comincia molto presto, molto prima dell'età scolare, e si colloca nella zona di sviluppo prossimale.

Si possono distinguere diverse abilità metacognitive di regolazione e di controllo funzionali al processo di interiorizzazione delle conoscenze. La consapevolezza del funzionamento cognitivo proprio e generale riguarda la capacità di riflettere su come e quanto si sta facendo, su come stanno funzionando i propri processi cognitivi (ad esempio *“Quali strategie io posso usare per ricordare meglio questa poesia?”*) e quelli più in generale (*“Quali sono le strategie più efficaci per ricordare?”*). La previsione riguarda la capacità di individuare un problema, di collegarlo con le conoscenze pregresse che già si posseggono, di prevedere se si è in grado o meno di risolverlo, a quale livello e in quanto tempo. Permette, quindi, di stimare il risultato di una nuova attività cognitiva specifica. La pianificazione riguarda la progettazione dei passaggi e delle risorse per raggiungere un obiettivo, risolvere un problema, come ad esempio costruire un oggetto. Il monitoraggio riguarda il controllo dell'azione intrapresa, anche in funzione autocorrettiva. La valutazione, infine, riguarda il bilancio sui risultati raggiunti. [Massimo Dei Cas, a.s. 2009/2010]