

Capitolo 7

3.1 Linguaggio egocentrico ed interiore

Vygotskij sostiene che all'inizio il pensiero e il linguaggio sono indipendenti. All'età di due anni si legano e iniziano a fondersi, i bambini imparano che gli oggetti hanno un nome e iniziano ad usarli come simboli. Subito dopo a tre anni il linguaggio si scinde in linguaggio comunicativo, rivolto agli altri, e linguaggio egocentrico. Questo è svolto a voce alta e il bambino usa questo linguaggio per guidare il proprio pensiero e risolvere problemi, pianificare azioni.

All'età di sette, otto anni questo linguaggio si fa interiore e pensano "a parole", come prima usavano il linguaggio esteriore per influenzare gli altri, ora usano quello interiore per influenzare se stessi. La comunicazione interpersonale diventa intrapersonale.

Nella forma parlata e auditiva il linguaggio egocentrico risulta simile ad un discorso fra alcune persone, infatti dove il bambino è limitato nel linguaggio interpersonale lo è anche nel sviluppare la forma egocentrica parlata. In realtà i bambini chiedono aiuto a se stessi così come lo fanno con gli altri, è quando differenziano il linguaggio verso se stessi da quello per gli altri che si sviluppa il linguaggio interiore.

Vygotskij riscontra come il linguaggio egocentrico aumenta quando ai bambini viene sottoposto un compito più difficile del precedente. Nei bambini da 5 a 7 anni il linguaggio interiore raddoppia, mentre dai 7 ai 10 anni si ha un passaggio da forme più esterne auditiva a forme più interne come movimento delle labbra e mormorii. I bambini che hanno un linguaggio egocentrico più sviluppato hanno un rendimento scolastico maggiore, e questo dimostra come questo sia legato positivamente all'apprendimento. In realtà il linguaggio egocentrico non scompare mai totalmente, infatti anche negli adulti si può manifestare in condizioni di particolare difficoltà o impegno.

Esiste una sostanziale differenziazione tra la posizione di Piaget e Vygotskij in questo campo.

Piaget sostiene che il linguaggio interiore riflettesse l'incapacità del bambino di fare proprio il pensiero dell'adulto e non fosse utile, abbiamo appena visto la diversa posizione di Vygotskij. Inoltre le posizioni divergono anche per quel che riguarda il rapporto tra pensiero e linguaggio. Piaget sostiene che la cognizione è precedente e più vasta del linguaggio che è solo espressione della capacità di simbolizzare, per Vygotskij pensiero e linguaggio hanno inizi indipendenti e poi fondendosi si ha una fortissima spinta alla cognizione permettendo forme di pensiero impossibili senza il linguaggio.

Pensiero e linguaggio non si identificano mai completamente: c'è un linguaggio non verbale come suonare il piano o un linguaggio non concettuale come dire un indirizzo familiare. Inoltre nel linguaggio c'è sempre uno strato nascosto, Vygotskij afferma che oltre vi è il pensiero, ma neppure questo esaurisce l'analisi del linguaggio, bisogna infatti conoscere anche la motivazione per cui viene attuato. L'implicazione per la psicologia evolutiva è che imparare il linguaggio non è solo imparare solo la struttura e il significato delle parole, ma il bambino deve imparare a riconoscere la dinamica del contesto sociale in cui si svolge e i pensieri e sentimenti di chi parla espresse in gran parte dall'intonazione.

3.2 sviluppo dei concetti

Un esperimento fatto da Vygotskij è quello *doppia stimolazione*, in cui al bambino vengono dati due fonti di stimolo, uno simbolico come una parola, e uno non simbolico come la forma e dimensione di un oggetto. Nel raggruppare gli oggetti che presentano entrambi gli stimoli i bambini più grandi usano l'aiuto simbolico mentre gli altri si basano solo su quello non simbolico.

Si hanno tre gradi di concettualizzazione. Nel primo gli oggetti (cubi) vengono raggruppati a caso, nel secondo i bambini più piccoli raggruppano cubi grandi-blu con grandi-rossi e piccoli-rossi, si ha una caratteristica che lega un gruppo al successivo ma nessun concetto astratto che li leghi tutti. Nel terzo i più grandi, usando la parola che simboleggia una classe astratta di cubi li possono raggruppare correttamente. Un altro esempio è quello dei colori proibiti dove i bambini devono

rispondere senza mai nominare due sterminati colori o ripetere un colore due volte; come aiuto viene dato una serie di cartoni colorati che vengono usati come aiuto dai bambini più grandi. Vygotskij era interessato a quelli che vengono chiamati concetti scientifici, caratterizzati dalla definizione logica e da come i bambini li potessero usare. Innanzitutto li distingue da quelli che chiama *concetti spontanei* intuitivi e basati sull'esperienza quotidiana. I bambini imparano i concetti scientifici a scuola e poi li internalizzano. In realtà i concetti scientifici incontrano a metà strada i concetti spontanei e si intersecano con essi. I primi divengono più concreti e i secondi più logici e astratti. L'esempio riportato è quello di lotta di classe a cui i bambini fanno fronte portando alla mente le persone ricche e povere che conoscono.

L'istruzione scolastica, secondo Vygotskij, pone i bambini nella situazione di pensare in modo nuovo. Le parole non servono più a trasmettere delle idee, ma sono esse stesse oggetto della comunicazione, hanno una struttura linguistica che deve essere rispettata e assimilata. Questa struttura ha una sua coerenza interna che sfugge al contesto particolare. L'istruzione occidentale, a differenza di altre, promuove questa abilità cognitiva di padroneggiare il linguaggio in una modalità avulsa dal contesto in cui viene utilizzato; tali attività decontestualizzate comprendono la memorizzazione di informazioni slegate fra loro, il calcolo matematico e la padronanza di un sistema linguistico scritto.

3.3 Partecipazione guidata alla zona di sviluppo prossimale

I contestualisti contemporanei hanno manifestato interesse per le seguenti aree di ricerca: la partecipazione guidata alla zona di sviluppo prossimale e la ricerca cross-culturale.

L'esperimento che riguarda la prima area è stato condotto da Freund (1990): alcuni bambini tra i 3 e i 5 anni dovevano trasportare del mobilio in un'acasa per bambole e organizzarlo nelle camere. Metà lavorava da solo, l'altra metà veniva aiutata dalla madre che dava indizi a secondo della capacità cognitiva dell'età, dando ad ogni bambino tanta responsabilità nel compito, quanto era in grado di gestirne. Alla fine a tutti veniva data la soluzione corretta. Coloro che erano stati aiutati erano però facilitati nel test seguente come feedback dello stimolo ricevuto.

3.4 La ricerca cross-culturale

La ricerca cross-culturale serve a sviluppare la nostra conoscenza in due direzioni distinte: identificare i meccanismi universali con cui la cultura influenza lo sviluppo e mostrare che alcuni comportamenti dei bambini non sono universali ma legati semplicemente alla nostra cultura. Esistono più molte differenze culturali su come i genitori si rapportano con i bambini. Ad esempio i genitori statunitensi spingono il bambino a dormire da solo perché lo vedono come un essere dipendente da loro che deve acquistare autonomia, mentre quelli giapponesi lo vedono come un essere diviso da loro a cui devono trasmettere e sviluppare il senso di interdipendenza e per questo lo spingono a dormire con loro. Questi atteggiamenti così diversi producono particolari influenze socio-culturali sul comportamento del bambino. Questi studi pongono l'attenzione su quello che è assolutamente invisibile in una data cultura perché dato per scontato e che risalta solo nel confronto interculturale.

Anche la matematica è qualcosa che è influenzata culturalmente. In alcune culture i sistemi simbolici sono diversi, es. in Nuova Guinea da una mano all'altra passa trenta parti del corpo che sono simbolo numerico, così come la forma del calcolo mentale varia a seconda della cultura, es. nel caso di popolazioni che usano l'abaco, il calcolo viene effettuato visualizzando un abaco ed è a questa visualizzazione che deve essere ricondotto l'eventuale errore.

4 meccanismi di sviluppo

Per Vygotskij lo sviluppo segue uno schema di tesi, antitesi e sintesi raggiunta ad un livello superiore, un esempio sono i concetti intuitivi opposti a quelli scientifici.

Klaus Riegel (1976) identifica quattro fonti di cambiamento evolutivo nel processo dialettico:

- 1) fonti biologiche interiori

- 2) psicologiche individuali
- 3) sociologiche-culturali
- 4) fisiche esterne

Il conflitto può manifestarsi all'interno di ciascuna dimensione e per effetto influenzare le altre, come ad esempio una malattia (fonte 1) può causare problemi familiari (fonte 2).

Questi quattro fattori nella vita di un individuo sono spesso non sincronici determinando conflitti tra loro e all'interno di essi. L'individuo deve far fronte ad un mondo che presenta contraddizioni, conflitti e in continuo mutamento; imparare a vivere con i conflitti è importante perché ci danno la base dello sviluppo dell'individuo e della società.

Questo concetto è simile a quello piagetiano di equilibrizzazione, tuttavia Piaget vedeva un organismo attivo muoversi nei confronti di un ambiente passivo, mentre Vygotskij pone maggiore enfasi alle forze sociali come la guida dei genitori o l'educazione e il linguaggio.

Il progresso dialettico progredisce con vari mezzi che vedono il bambino confrontarsi con una persona di maggiori capacità, di solito un adulto. Questo confronto con adulti, coetanei più progrediti in interazioni verbali e non, produce una internalizzazione dell'interazione sociale che porta il bambino ad assumersi gradualmente una maggiore responsabilità nella soluzione dei problemi che gli vengono posti. Una volta acquistato il linguaggio interno e varie capacità in vari campi di attività, essi a loro volta sviluppano un pensiero più avanzato e quindi più evoluto.

I contestualisti hanno ultimamente anche valorizzato la cooperazione tra coetanei di pari capacità come fonte di evoluzione nei termini di collaborazione possibile, al contrario di Piaget che vedeva l'evoluzione come risultato del conflitto cognitivo.

5 Posizione rispetto alle questioni evolutive

5.1 La natura umana

E' ovvio che la posizione contestualista nasca da una visione contestualista del mondo, dove la persona non è un entità indipendente in un ambiente ma ne fa parte, organismo attivo in un ambiente formato da forze interattive di passato, presente e futuro. Le azioni del bambino si verificano nel contesto delle azioni altrui.

5.2 sviluppo qualitativo e quantitativo

Secondo Vygotskij lo sviluppo è sia quantitativo che qualitativo, con periodi di calma che si alternano a periodi di crisi. Due processi possono svilupparsi in senso quantitativo uno verso l'altro e risultare in un cambiamento qualitativo. Esempio di cambiamento qualitativo sono l'acquisizione del linguaggio interno, lo spostamento dai concetti spontanei a quelli scientifici e il progresso delle funzioni elementari a quelle superiori.

Scala proposta da Cole e Cole (1993):

2 mesi e mezzo = sorriso sociale

7-9 mesi = paura delle novità, attaccamento

24-30 mesi = linguaggio grammaticale

5-7- anni = responsabilità nel lavoro indipendente

11-12 anni = maturazione sessuale

19-21 = responsabilità personale

5.3 Natura e cultura

Vygotskij era un interazionista, affermava che le forze biologiche e culturali si intrecciano l'un l'altra. Cole invece sostiene che le influenze biologiche sono mediate dalla cultura, come il sesso del neonato dipende dalla costruzione culturale di quel fatto biologico. Vygotskij invece pone l'accento soprattutto sulle forze sociali che condizionano l'individuo.

5.4 cosa si sviluppa?

La visione di Vygotskij è molto ampia: la cultura (storia socio-culturale), la specie (filogenesi), il bambino (ontogenesi) e la capacità cognitiva (microgenesi). L'accento era posto comunque sulle capacità superiori e il pensiero scientifico.

6 La natura teoretica della teoria

Le teorie contestualiste sono teorie funzionali e pragmatiche, legate alla teoria marxista. La teoria e i dati sono in stretta relazione e si influenzano molto reciprocamente. Le immagini usate sono spaziali, tecniche e propongono modelli teorici informali.

7 Valutazione della teoria

I punti di forza della teoria contestualista sono l'attenzione al contesto socioculturale, l'integrazione tra apprendimento quotidiano e sviluppo e la sensibilità alle diversità di sviluppo. I punti deboli si rivelano nell'indeterminatezza della nozione di zona di sviluppo prossimale con conseguente attenzione insufficiente alle questioni evolutive di questa zona.

7.1 Punti di forza

Attenzione per il contesto socioculturale

La teoria dello sviluppo di Vygotskij è l'unica a collegare idee provenienti dalla storia, economia, politica, linguistica, biologia ecc. ecc., questo permette di definire i bambini stessi e le loro attività, correggendo le altre teorie. Particolare attenzione è stata data alla fluidità del confine tra sé e gli altri, è in questa zona che si svolgono gli scambi cognitivi e dove avviene l'evoluzione. Questo concetto è particolarmente difficile per la nostra mentalità occidentale che opera una netta dicotomia tra sé e gli altri.

Integrazione tra apprendimento quotidiano e sviluppo

Vygotskij sostiene che è l'apprendimento a guidare lo sviluppo, quando il bambino impara qualcosa, il livello superiore raggiunto lo dispone ad apprendere un nuovo concetto.

Sensibilità alla diversità di sviluppo

Mentre la maggior parte delle teorie propongono modelli universali i contestualisti sono molto attenti alle differenze individuali e culturali. Ricordiamo che le ricerche sono condotte su soggetti bianchi statunitensi o europei di classe media, questo non può essere applicabile universalmente, così come non vi sono mete universali da raggiungere parlando di sviluppo visto la varietà dei pensieri ideali delle varie culture.

7.2 Punti di debolezza

Indeterminatezza della zona di sviluppo prossimale

Conoscere solo l'ampiezza della zona di sviluppo prossimale non è sufficiente per fornire un quadro accurato dello stile e capacità di apprendimento del bambino. Può essere che un bambino abbia una zona prossimale ampia possono avere una capacità di apprendimento così ristretta da non essere in grado di sfruttarla o viceversa bambini con una zona prossimale ristretta possono essere capaci di imparare in modo indipendente e sfruttare totalmente il loro potenziale.

Inoltre esistono problemi di misurazione di questa zona di sviluppo prossimale, misurare in base all'età è troppo approssimativo. Non è chiaro se questa zona si mantiene stabile nel tempo e comunque non vi è una scala comune.

Insufficiente attenzione alle questioni evolutive

L'approccio di Vygotskij, sebbene sia una teoria dello sviluppo, sembra porre molta più attenzione al contesto che alla questione evolutiva. Precisamente vi sono poche descrizioni di differenze tra bambini-in-un-contesto a diverse età evolutive. Viene tenuto poco conto dell'età dei bambini che molto influenza l'apprendimento e dello sviluppo biologico e neurologico.

Valutazioni diverse possono produrre zone di sviluppo diverse a secondo dell'età a causa delle modalità di comprensione dell'età stessa.

Difficoltà nello studio dei contesti socioculturali

La ricerca sulle variabili culturali comporta una spesa di tempo e denaro non indifferente, inoltre grandi competenze nell'approfondire le altre culture e fornire traduzioni accurate.

Mancanza di compiti prototipici che rivelano fenomeni evolutivi interessanti

Mentre Piaget ha fornito parecchie prove attraverso esperimenti ben descritti ed interessanti come la conservazione, la permanenza dell'oggetto, ecc. ecc. , e altri autori hanno fatto lo stesso (etologia → imprinting), Vygotskij non ha mai prodotto esperimenti interessanti e soprattutto descriveva i propri procedimenti in maniera sommaria come si trattasse solamente di un esperimento guida. La mancanza di prove prototipiche ha molto frenato la ricerca contestualista.