

SVILUPPO E APPRENDIMENTO IN *PIXIE*
LA ZONA DI SVILUPPO PROSSIMALE
A. COSENTINO

Pixie, come sappiamo, è un racconto sul racconto. Dal punto di vista della psicologia evolutiva vi sono rappresentati stadi di sviluppo che, sia da una prospettiva piagetiana che vygotkiana, restano ad un livello pre-concettuale. In termini piagetiani, i ragazzi del racconto *Pixie* si trovano allo stadio delle operazioni concrete e in termini vygotkiani hanno a che fare ancora con “complessi” anziché con “concetti”.

Bisogna notare che sul piano generale del racconto, tuttavia, ha il massimo rilievo la narrazione come strada di accesso alla conoscenza che, a quell’età, i bambini prediligono.

Il racconto mostra un percorso evolutivo, la conquista progressiva, faticosa, a volte drammatica, di stadi di sviluppo crescente. Da una parte, come punto di partenza, i bambini mostrano una padronanza sufficientemente consolidata della struttura narrativa e manipolano con autonomia ed efficacia le possibilità generative ed ermeneutiche del raccontare, dall’altra, come termine *ad quem*, la concettualizzazione fa capolino nel loro sforzo di mettere ordine nel loro mondo e di interpretare la loro esperienza.

Alcuni episodi sono emblematici a questo riguardo. Tutti mostrano delle operazioni che chiamano in gioco la nozione vygotkiana di “zona di sviluppo prossimale” (ZSP), anche se gli esiti del processo sono, di volta in volta, differenti.

La prima situazione (pp. 8-9 trad. it) è quella descritta nell’episodio quarto del capitolo III. *Pixie* va a casa di Isabella e incontra anche Concetta, la sorellina di Isabella “che ancora non va a scuola”. Il problema cognitivo che si delinea in questo episodio è quello del passaggio dalla “collezione” di tutti i parenti al “concetto” di famiglia. Concetta è in grado di rappresentarsi mentalmente tutti i componenti di una famiglia, ma non è in grado ancora di dissolvere questa molteplicità nell’unità omogenea del concetto di “famiglia”. Gli aiuti e i tentativi di spiegazione di Isabella e Concetta non cadono nella ZSP, perciò non producono nessun effetto di apprendimento.

Una seconda situazione (*Ibidem*, p. 30) vede come protagonista la stessa *Pixie* alle prese con la difficoltà della concettualizzazione. Siccome, prima di andare a visitare lo zoo, ogni ragazzo aveva il compito di pensare un animale che avrebbe poi cercato nello zoo, *Pixie* aveva nella mente il nome “mammifero” che immaginava dovesse indicare un animale tra gli altri. Di fronte alla difficoltà di reperire nello zoo un animale con quel nome, piomba nella disperazione ed è costretta allo smacco di dover riconoscere davanti a tutti i compagni che non è stata capace di trovare il suo animale.

In questo modo emerge la necessità di spiegare a *Pixie* che il “mammifero” propriamente non esiste e di farle comprendere il significato del termine. Maestro e compagni si mettono all’opera, ma, a quanto sembra, non riescono ad entrare nella ZSP di *Pixie*. Un significato particolare acquista il contributo di Isabella, l’amica del cuore di *Pixie*, colei che la conosce meglio di chiunque altro. Proprio per questo Isabella può utilizzare un nesso con una esperienza precedente; può tentare di agganciare il problema di adesso con qualche struttura o traccia cognitiva già esistente nella mente dell’amica. Rievoca, infatti, la discussione con Concetta a proposito della famiglia. Ma anche il suo tentativo va a vuoto. *Pixie* rimane all’idea di famiglia come insieme di individui collegati in modo concreto e non omogeneo. Tutto quello che riesce a produrre è una goffa analogia: “...c’è un gruppo di animali che sono parenti tra di loro. Però non diciamo che appartengono alla stessa famiglia; diciamo che appartengono allo stesso mammifero”. Per lei la parola “mammifero” non indica proprio niente; non è “qualcosa di caldo e peloso, con il naso umido e gli occhi castani”. Non è niente di concretamente percepibile.

Per concludere, *Pixie* si rifugia di nuovo nella narrazione, là dove si trova più a suo agio.

Questi due episodi aprono la strada a qualche riflessione ulteriore. I termini in gioco, qui, sono *apprendimento* e *sviluppo* e, soprattutto, le relazioni che tra questi intercorrono. Gli studi più recenti hanno posto in una luce problematica lo schema di causazione lineare-meccanica, sia nella versione behaviorista che assegna all’apprendimento (come l’altra faccia dell’insegnamento) la posizione di causa prima del processo evolutivo, sia nella versione piagetiana, che pone in primo piano le leggi dello sviluppo.

La nozione vygotkiana di ZSP è stata recuperata al dibattito pedagogico e all’attenzione della ricerca educativa come emblema di questa problematicità.

Vygotskij sostiene che apprendimento e sviluppo, pur essendo processi indipendenti, sono tra loro connessi da una complessa rete di relazioni. Una delle ricerche da cui lo studioso trae questa conclusione aveva per oggetto, tra l’altro, l’apprendimento della scrittura da parte dei bambini scolarizzati. Quello che la ricerca dimostrava era, da una parte, che l’apprendimento della scrittura poggia su abilità e strategie cognitive completamente diversificate di quelle impegnate nella produzione del linguaggio orale e che, diversamente da quest’ultimo, i primi passi dell’apprendimento della scrittura il bambino li compie senza avere le necessarie funzioni psichiche adeguatamente sviluppate. Queste funzioni che fanno da presupposti della scrittura ruotano intorno alla produzione cosciente (e, di conseguenza, volontaria) e alla padronanza di operazioni come la scomposizione, ricomposizione, la decontestualizzazione.

È questo un caso in cui l’apprendimento e la correlativa istruzione dall’esterno precede lo sviluppo e lo stesso risultato viene accertato a proposito dell’aritmetica, della grammatica, delle scienze e, in generale, nell’apprendimento delle discipline scolastiche. Vygotskij descrive l’insieme e l’andamento dei processi dello sviluppo e dell’apprendimento come due curve che corrono separatamente, ciascuna con i suoi punti significativi, i suoi salti qualitativi. Ma l’una non

è il riflesso speculare dell'altra e i punti nodali dell'una non coincidono con quelli dell'altra, i ritmi dell'apprendimento sono difformi da quelli dello sviluppo: "I due processi sono in un certo senso incommensurabili nel senso proprio del termine. In effetti non si insegna al bambino il sistema decimale in quanto tale. Gli si insegna a prender nota delle cifre, ad aggiungere, a moltiplicare, a risolvere esercizi e problemi e come risultato di tutto questo si sviluppa in lui un certo concetto generale del sistema decimale"(VYGOTSKIJ L. S., *Pensiero e linguaggio*, Laterza, Roma 1992, p. 267). Inoltre, a segnare lo scarto tra la logica dell'apprendimento/insegnamento e quello dello sviluppo, le ricerche di Vygotskij hanno mostrato che le materie scolastiche trovano, dal punto di vista dello sviluppo, connessioni e legami (basati su una comune base delle funzioni psichiche superiori) che non hanno esternamente nel curriculum, e che il piano dello sviluppo non corrisponde, quindi, al piano del curriculum. L'importante corollario che si può ricavare da questa prospettiva è che la valutazione dei livelli di sviluppo, se è misurata soltanto sui risultati dell'apprendimento (test oggettivi), non è in grado di rendere conto esaurientemente della complessità delle relazioni con i processi più profondi dello sviluppo. Quello che si ottiene è soltanto una misura dello sviluppo attuale, il grado già maturato (valutazione sommativa); quello che sfugge è la misura del grado di sviluppo potenziale. Se, al contrario, la valutazione è focalizzata sul livello di sviluppo profondo, essa si mette nelle condizioni di cogliere un rapporto fecondo con l'apprendimento ed avrà a che fare con la dinamica sviluppo-apprendimento-insegnamento.

Siamo, in tal modo, in piena area di sviluppo prossimale. La determinazione della ZSP risulta dal confronto dei risultati che due soggetti della stessa età mentale ottengono quando vengono posti di fronte a compiti destinati ad età successive. Con le parole di Vygotskij: "... se andiamo loro in aiuto mostrando qualche cosa, ponendo una domanda che li metta sulla strada, dando l'inizio della soluzione, ecc., allora risulterà che uno dei bambini con l'aiuto, con la collaborazione, con delle indicazioni, risolve i test da 12 anni, mentre l'altro risolve quelli di 9 anni. Questa disparità tra l'età mentale o il livello di sviluppo attuale, che è determinato mediante problemi risolti indipendentemente, e il livello che il bambino raggiunge nella soluzione di problemi non da solo, ma in collaborazione, determina l'area di sviluppo prossimo"(Ibidem, p. 269).

Pertanto, se è vero che in collaborazione e tramite l'imitazione, il bambino può certamente fare di più, tuttavia esistono limiti alle sue possibilità che sono determinate dal suo livello evolutivo. La ZSP fissa i limiti e le possibilità di apprendimento significativo, di quel tipo di apprendimento che, diversamente dal semplice addestramento, si traduce in un guadagno per lo sviluppo. "In altri termini - sostiene Vygotskij - ciò che il bambino sa fare oggi in collaborazione, saprà fare domani indipendentemente. Perciò è verosimile l'idea che l'apprendimento e lo sviluppo a scuola siano in rapporto l'uno con l'altro, come lo sono l'area di sviluppo prossimo e il livello di sviluppo attuale. È efficace soltanto l'apprendimento a scuola che va avanti allo sviluppo e trascina lo sviluppo dietro di sé. Ma è possibile insegnare al bambino soltanto ciò che è già capace di apprendere. L'apprendimento è possibile là dove vi è la possibilità dell'imitazione" (Ibidem, p. 273).

Anche se l'appello ripetuto all'imitazione come efficace pratica di intervento didattico nella ZSP può apparirci di stile meccanicistico o suggerire un certo "dirigismo", tuttavia, quella di ZSP si è rivelata una delle nozioni più fortunate della psicologia dell'apprendimento di Vygotskij. La sua grande suggestione risiede nella molteplicità di implicazioni che ha per il rapporto didattico. Mentre segna dei limiti ("Insegnare al bambino ciò che non è capace di apprendere è tanto infruttuoso quanto insegnargli ciò che già sa fare da solo", Ibidem, p. 277), indica un principio che, nonostante la problematicità e la complessità della sua applicazione, può essere di grande aiuto per affrontare questioni cruciali come il ruolo del sapere formale, la funzione dell'insegnante, le relazioni comunicative all'interno del gruppo classe, la motivazione ad apprendere, l'interesse, la valutazione, la progettazione curricolare.

Nella misura in cui la ZSP definisce le possibilità ed i limiti della relazione complessa tra sviluppo-apprendimento ed insegnamento, essa si colloca al confine tra "intermentale" ed "intramentale", tra ciò che è esterno al soggetto che apprende e la sua struttura mentale interna.

La dimensione esterna ai processi di apprendimento, riconosciuta nei termini e nelle qualificazioni del contestuale e del codificato, chiama direttamente in causa l'insegnamento, con i suoi contenuti disciplinari, i suoi metodi, i suoi obiettivi, gli strumenti adoperati. Qui i soggetti chiamati a svolgere un ruolo decisivo nel rapporto con chi apprende sono l'insegnante ed il libro. La diversificazione delle rispettive funzioni non cancella, tuttavia, una loro complementarità ed interdipendenza. Il libro contiene il sapere da trasmettere in una codificazione standardizzata, più o meno coerente con lo statuto dei saperi corrispondenti alle discipline. L'insegnante, dal canto suo, è impegnato a mediare il rapporto tra la disciplina ed i processi di apprendimento dello studente.

Ora, se fissiamo l'attenzione sulla metodologia tipica della *Philosophy for children*, osserviamo una particolarità che comporta una netta divergenza dallo schema presentato sopra. I libri che si utilizzano come principali strumenti didattici, i racconti di Lipman, non sono propriamente "libri di scuola", ossia non sono assimilabili al genere "manuale". In effetti, il tentativo avviato da Lipman fu, nel concepire la struttura e la forma del primo racconto (*Il Prisma dei perché*), quello di creare una situazione di apprendimento in cui fosse ridotto di molto il ruolo dell'insegnante. Il racconto suggerisce paradigmaticamente un modello di apprendimento i cui processi avanzano grazie alla dinamica globale delle relazioni del gruppo. In altri termini, agli inizi del suo lavoro Lipman riteneva che il passaggio dal piano "intermentale" a quello "intramentale" dovesse avvenire senza la mediazione attiva dell'insegnante (Cfr. Lipman M., *Natasha. Vygotskian Dialogues*, Teachers College Press, USA 1996).