

## AII



*Vai al contenuto multimediale*

Maria Serena Veggetti

**La comunicazione  
in Psicologia dell'educazione e Pedagogia**

*Prefazione di*  
Nicola Siciliani De Cumis





Aracne editrice

[www.aracneeditrice.it](http://www.aracneeditrice.it)  
[info@aracneeditrice.it](mailto:info@aracneeditrice.it)

Copyright © MMXVIII  
Gioacchino Onorati editore S.r.l. – unipersonale

[www.gioacchinoonoratieditore.it](http://www.gioacchinoonoratieditore.it)  
[info@gioacchinoonoratieditore.it](mailto:info@gioacchinoonoratieditore.it)

via Vittorio Veneto, 20  
00020 Canterano (RM)  
(06) 45551463

ISBN 978-88-255-1463-6

*I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica,  
di riproduzione e di adattamento anche parziale,  
con qualsiasi mezzo, sono riservati per tutti i Paesi.*

*Non sono assolutamente consentite le fotocopie  
senza il permesso scritto dell'Editore.*

I edizione: aprile 2018

# Indice

- 7    *Prefazione*  
di Nicola Siciliani de Cumis
- 13   *Introduzione*
- 15   *Capitolo I*  
*La comunicazione e i suoi livelli*  
1.1. La comunicazione e i suoi livelli, 15 – 1.2. Diverse prospettive in psicologia e pedagogia e principali modelli, 16 – 1.3. Gli sviluppi della Pedagogia e Psicologia. Inizio secolo XX., 17 – 1.4. Definizione nella psicologia storico-culturale, 19
- 23   *Capitolo II*  
*La comunicazione e il suo soggetto in Vygotskij*  
2.1. Comunicazione. Soggetto. Genesi sociale, 23 – 2.2. Il modello della Zona di sviluppo prossimale, 23 – 2.3. Comunicazione, condivisione e soggetto secondo Vygotskij, 28
- 33   *Capitolo III*  
*Forme di comunicazione produttiva in ambito didattico. Gal'perin e Talyzina. Altre prospettive*  
3.1. P. Ja. Gal'perin e N. F. Talyzina, 33 – 3.2. Altre prospettive. La comunicazione primaria secondo le ricerche osservative della Lisina, 35 – 3.3. Sulla comunicazione nella prima infanzia. Bruner e il “formato”, 37 – 3.4. Una ulteriore prospettiva. Cooperazione e apprendimento, 40
- 43   *Capitolo IV*  
*A.N. Leont'ev e la concezione dell'Attività*  
4.1. L'Attività: una definizione, 43 – 4.2. Il “senso personale”, o significato individuale, 45 – 4.3. V.V. Davydov. Pensiero teorico-scientifico e riflessione, 46 – 4.4. L'apprendimento maggiorante e la strategia della risalita dall'astratto al concreto, 51 – 4.5. Psicologia storico-culturale e teoria dell'Attività, 56

61      Capitolo V

*Cooperazione in gruppi e comunicazione. V.V. Rubzov*

5.1. Disposizione collettiva di contesti di apprendimento, 61 – 5.2. Le cause più comuni del conflitto cognitivo, 64 – 5.3. Forma di organizzazione dell'attività congiunta in base a ruoli funzionali, 66

71      Capitolo VI

*La comunicazione a scuola nella ricerca di G. Zuckerman*

6.1. I livelli dell'attività scolastica, 71 – 6.2. Una ricerca longitudinale sulla cooperazione in classe, 74 – 6.3. I partecipanti alla ricerca longitudinale, 78 – 6.4. Procedure di valutazione usate, 81 – 6.5. Dinamica dell'attività di ricerca durante le lezioni, 88 – 6.8. I tre cluster e la curva dell'AR nella scuola di base, 103 – 6.9. Gruppi di scolari e tipologie dell'attività di ricerca (AR), 104 – 6.10. Attività di ricerca e caratteristiche dell'intelligenza, 111 – 6.11. Divenire soggetto collettivo dell'attività scolastica, 135

147      *Conclusione*

151      *Bibliografia*

163      *Indice dei nomi*

167      *Indice degli argomenti*

Prefazione

## L'asino di Buridano e l'antipsicopedagogia

NICOLA SICILIANI DE CUMIS<sup>1</sup>

Voluntas est intellectus et intellectus est voluntas.

Giovanni Buridano

Intra due cibi, distanti e moventi –  
d'un modo prima si moria di fame –  
che liber uom l'un si recasse ai denti.

Dante Alighieri

Da un punto di vista storico-culturale e formativo-interculturale, umanizzante, *hic et nunc* “ominante” di esseri umani in carne e ossa, questo libro di Maria Serena Veggetti, *La comunicazione nella psicologia pedagogica e nella psicologia dell'educazione*, è anzitutto una stimolante, razionalmente e emotivamente arricchente disamina metodologica e di merito, di attività e di concetti inerenti alla psicologia generale e alla psicologia dello sviluppo, finalizzati alla bisogna. Evidenti e decisive, tuttavia, le forti attinenze e pertinenze alle scienze dell'educazione tutte, soprattutto alla sociologia e all'antropologia, nonché, sul piano dei contenuti, alla letteratura, alla semiologia, alla musica e al teatro, alle arti e ai mestieri, quindi al silenzio della riflessione e al suo valore teoretico ed etico-politico congiunto. Insomma, un laboratorio disciplinare e interdisciplinare di notevole momento,

---

<sup>1</sup> Professore Ordinario di Pedagogia generale f.r., L.M. Pedagogia e scienze dell'educazione e della formazione, Sapienza università di Roma.

destinato all'educazione già nel farsi dell'acquisizione dello stato dell'arte sul tema dell'agire comunicativo e nel rendere coerentemente conto delle concrete indagini scientifiche e delle sincroniche esperienze didattiche di *questo* professore e ricercatore, la medesima Veggetti, nell'università, nella scuola, nella società civile nel corso degli anni e tuttora in atto. La matrice d'un semenzaio fattuale di infinite indagini logiche alla Dewey del *Come pensiamo* e della *Logica, teoria dell'indagine*. Ricerche tra loro congiunte e/o disgiunte, coniugate nel presente, ma spalancate sul domani. Che, con buonapace di Dewey, s'intravede assai di più nel segno di Makarenko, Vygotskij e Gramsci, di Bruner, Don Milani e Yunus.

Per dirla in breve con un'immagine d'altri tempi, *l'uomo nuovo* di Vygotskij e di Makarenko (ma anche di Montessori), viene così fatto scaturire empiricamente e teoreticamente da Veggetti, come un non impossibile prossimo futuro anteriore dall'opera pressoché coetanea e oggettivamente sinergica dei due "giganti" dell'antipsicologia e dell'antipedagogia all'indomani della Rivoluzione d'Ottobre. Quell'uomo nuovo *non s'è ritirato in buon ordine*. Tutt'altro se mai... L'animale storico-culturale di cui Veggetti offre testimonianza e che si contrappone all'Asino di Buridano, non intende più essere l'affamato vivente, l'estetico-estatico loico binario, l'informatissimo frenetico idiota di cui parla Ferrarotti. Basta, con l'indeciso impotente pedagogista del cavolo, che resta stecchito e lascia di stucco, crepando quindi di botto e tramandandosi come un simbolo della sconfitta degli intellettuali, con le varianti storico-culturali del caso, nella prosa o nei versi di Dante, Spinoza, Leibnitz, Voltaire, Marx-Engels, Gramsci, Makarenko, Popper e chissà quanti altri. Fino ad essere lo stesso asino di cui ragiona criticamente Vygotskij nella sua *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*, e del quale ancor oggi, in tutt'altre circostanze sociali, ideali e ideologiche continua ad additare i limiti Veggetti nel suo libro.

Leggendo le pagine della professoressa romana sul Vygotskij "comunista comunicativo", risulta infatti impossibile non pensare in termini di filosofia, pedagogia e psicologia della prassi alla convertibilità di pratica e teoria di marxiano-engelsiana,

labrioliana e gramsciana memoria – e cioè all’operatività scientifico-laboratoriale e all’impegno didattico di Veggetti nei corsi accademici alla Sapienza, nelle molteplici attività di massima esperta di psicologia vygotskijana in convegni in Italia, Russia, Bielorussia, Ucraina, Moldavia, nel resto dell’Europa, in America Latina ecc. E senza trascurare l’ufficio che tecnicamente Veggetti si è assunta come traduttrice e interprete poliglotta, nell’apprendimento cooperativo determinato dalla collaborazione (un fatto eminentemente etico-politico anche questo!), prestata alla preparazione degli esami e delle tesi di laurea triennali e specialistiche, nonché nel tutoring di dottorandi di ricerca russi e italiani “a doppio titolo”, spendibile sia in Italia sia in Russia. E, per conseguenza, negli impegni individuali e sociali, seminariali, editoriali, relazionali che ne derivano sul piano della redazione, pubblicazione, presentazione ulteriore di opere a stampa (tra l’altro in collane accademiche da Veggetti co-progettate e co-dirette).

Lo stesso Vygotskij del resto, come ricercatore e come direttore a Mosca, prima, del Dipartimento per l’istruzione dei Bambini Handicappati, quindi anche dell’Istituto di Difettologia: nonché, in seguito, come responsabile del Laboratorio di psicologia all’Accademia dell’educazione comunista, sapeva da marxista dell’importanza dei fattori organizzativi dell’intelletto e della volontà, della teoria e della pratica, della ricerca e della didattica. E di ciò si vede traccia nell’opera del “Mozart della psicologia” (Vygotskij secondo Stephen Toulmin), che risulta geniale quanto dirompente per la sua determinazione metodologica, didatticamente stringente nel senso dell’operare scientifico nella scuola e nella vita. Un’opera ideologicamente anticonformista e culturalmente e interculturalmente divergente nella pericolosa situazione di assai bassa marea in cui anche noi navighiamo: e che con Vygotskij aveva levato l’ancora con *La coscienza come problema della psicologia del comportamento* (1925, considerato il manifesto della scuola storico-culturale di cui Vygotskij è ritenuto il fondatore), cui segue *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori superiori* (finito nel 1931, dopo un lungo periodo di gestazione, e dato alle stampe nel

1960), concretizzandosi nella tetralogia *Psicologia dell'arte* (1925), *Psicologia pedagogica* (1926), *Teoria delle emozioni* (1933), *Pensiero e linguaggio* (1934, il suo ultimo libro).

Una *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*, che cambiando tutto quel che c'è da cambiare da un tempo all'altro della sua fortuna storico-culturale, e fatte salve le differenze da un autore all'altro, può variamente collegarsi, oltre che a certe indimenticabili pagine del *Poema pedagogico* di Makarenko, al “dialogico”, “cronotopico”, “interculturologico” di Michail Michajlovič Bachtin (e dunque del “tipologico”, “semiologico”, “esplosivo” Jurij Michajlovič Lotman). Scrive infatti Veggetti di Vygotskij:

Questa concezione colloca il rapporto con l'altro, che sia l'adulto o un coetaneo più competente, alla base del potenziale evolutivo. Un obiettivo che il bambino o un allievo non raggiunge da solo, può raggiungersi con l'aiuto del partner. Una simile idea si diffuse immediatamente anche al di fuori dei confini della ex URSS nei settori psicopedagogici, attirando la condivisione e il sostegno di docenti e educatori, in Europa e negli USA.

E, quanto a Vygotskij, ne spiega le ragioni storico-bio-bibliografiche e comunicative proprie e nuove:

D'altra parte il modello di Zona di sviluppo prossimo, o potenziale, dello sviluppo, basato sulla mediazione che già Vygotskij (1931/60) aveva ampiamente esposto nel lavoro *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*, rimasto a lungo inedito, ma ben noto ai suoi più stretti collaboratori aveva presentato lo sviluppo storico-culturale di tutti i processi cognitivi superiori come un superamento del modello lineare  $S \rightarrow R$  del comportamentismo, trasformando questo nel triangolo il cui vertice è rappresentato dalla Mediazione semiotica, essenzialmente storico-culturale. Tra **S** lo stimolo e **R** la risposta c'è sempre **M**, la mediazione del significato della parola, o dell'evento che viene esperito.

Né è un caso che il consuntivo prospettico – e *prospettico* sia all'indietro sia in avanti –, della *ricercatrice e insegnante* Veggetti, faccia l'appello e aduni il collettivo, dei principali artefici dello stile di pensiero che, a vario titolo, ha contribuito e

contribuisce ad allungare la breve vita dello scienziato Vygotskij... Ecco dunque Saharov, Lurja, Leont'ev, El'konin, Gal'perin, Talyzina, Zaporozec, Piaget, Inhelder, Wertsch, Montessori, Davydov, Ilyenkov, Zinčenko, Smirnov, Stadler, Sternberg, Kolmogorov, Cole, Perret Clermont, Jurkevič, Ermakova, Slobodčikov, Zuckerman, Filippova, Venger, Austin, Putnam, Bruner, Hall, Chomsky, Rubinštejn, Rubzov, Visalberghi, Lisina, Brown, Carlson, Raffagnino, Camaioni, Tharp, Gallimore. Prihožan, ecc.

E, se fosse permesso, si potrebbe qui aggiungere un pensiero alla sfilza di quegli allievi della stessa Veggetti, (e di chi scrive), che pur avendo fatto progredire nei loro ambiti di co-ricerca l'indagine sullo storico-culturale di makarenkiana e vygotskijana lezione, hanno poi scelto di riparare tra le luci e le ombre della propria Fortezza Bastiani. A loro, alla loro intelligenza e volenterosità, le poetiche parole di Voltaire:

Conoscete quella frivola storiella / di un certo asino di cui si discute a scuola? / Nella stalla gli vennero portate / per il suo pasto due quantità di fieno uguali, / della stessa qualità, per molte volte; / dai due mucchi l'asino si vide tentato / ugualmente, e, drizzando le orecchie, / proprio in mezzo ai due mucchi uguali, / concretizzando le leggi dell'equilibrio, / morì di fame, per timore di fare una scelta.

E – *repetita iuvant* –, un breve questionario rammemorativo: ma che vuol significare questo apologo? E se stesse a voler dire che in tanti, in troppi uomini, come nell'asino, manca ancora la capacità di autodeterminazione propria della volontà, di modo che la “scelta” dipende dallo stimolo esterno? E se nell'asino dell'apologo, diversamente che nell'uomo, potesse prevalere il senso della differenza e della prospettiva storica? Che cosa interviene invece a smettere di determinare l'uomo oltre un certo segno e a non fargli scegliere di compiere la scelta vitale umana del cibarsi e quindi del vivere?



## Introduzione

Obiettivo e filo conduttore di questo saggio è la presentazione di un problema tanto esteso quanto scarsamente compreso nella sua reale potenzialità, come la comunicazione.

Se il momento attuale della nostra cultura si caratterizza come multimediale, spesso nel rilevare gli strumenti di diffusione dell'informazione, non si pone sufficiente attenzione ai requisiti essenziali che una autentica comunicazione umana richiede.

Pertanto mi è sembrato non inutile riprendere alcuni aspetti iniziali, di definizione del fenomeno "comunicazione" che, in psicologia dell'educazione, si devono ai rappresentanti della scuola storico-culturale (Vygotskij 1934).

Gli sviluppi di tale concezione recano un nome diverso e probabilmente ancora non ben disambiguato. La teoria dell'Attività, che per il lettore anglofono diventa *Activity Theory Approach*, può generare associazioni facili con la pedagogia attiva, la didattica basata sull'attività, essendo, di fatto anch'essa centrata sull'attività di docenti e discenti. Ma le definizioni dell'Attività citate nel contributo di A.N.Leont'ev e successivamente la considerazione dell'apprendimento come una forma di Attività produttiva proposta da V.V.Davydov potranno chiarire che il fine ultimo di questo tipo di didattica e di comunicazione non è una generica trasmissione di modalità comportamentali o di informazioni teoriche, ma la formazione di un soggetto autonomo e libero nella ricerca di nuove conoscenze.

Si centra su questo dilemma essenziale asino/creatore, la Prefazione antipedagogica di N. Siciliani de Cumis, al quale vanno i ringraziamenti più vivi di chi scrive.

Vygotskij (1926) aveva già scritto l'affermazione lapidaria, per cui “non si può insegnare nulla a nessuno, ognuno può solo apprendere da sé”. I continuatori della sua opera, Davydov, Rubzov, Zuckerman, sono andati avanti e hanno predisposto la precisa delineazione di un contesto di apprendimento scolastico in cui compare, fin dalla primaria, la ricerca. Poiché i contributi dei successori di seconda e terza generazione del Vygotskij sono ancora limitatamente diffusi, l'esposizione dedica maggior spazio agli ultimi, più recenti, sviluppi delle due classiche concezioni sulla psicologia storico-culturale e sulla teoria dell'Attività.

Questo saggio è rivolto agli studenti dei corsi di Psicologia e pedagogia dell'educazione e potrà interessare anche chi desideri conoscere i risultati di una ricerca longitudinale di ben 10 anni di cui 8 dedicati alla fascia dell'istruzione primaria e di base nella Russia di oggi.

Opportuno, in conclusione, richiamare le osservazioni di V.V. Davydov, per cui “la mancanza di ricerca, in generale, è sintomo di malessere non solo nei discenti, ma negli stessi docenti. In sostanza si tratta di un appello contro la componente esclusivamente trasmissiva dell'istruzione scolastica, soprattutto se si desidera programmare una scuola nuova per il futuro (Rubzov, Margolis, Gुरुžapov, 2014 trad.it.).

## La comunicazione e i suoi livelli

### 1.1. La comunicazione e i suoi livelli

Nell'affrontare un tema come la comunicazione in un corso universitario per un profilo didattico che prepara educatori professionali si può incorrere nella sensazione di sapere già di che cosa si tratti, dato che tale dimensione caratterizza un po' la nostra epoca, apparentemente priva di barriere comunicative.

Tuttavia alla base di questo concetto, una precisa definizione si rende assolutamente necessaria, proprio a causa dell'indiscussa dimensione estesa del fenomeno: comunicazione.

Vari e numerosi gli esempi possibili. La vita organica è basata su processi comunicativi. Le cellule degli organismi viventi comunicano tra loro: il SNC degli organismi superiori è in comunicazione con le terminazioni nervose inoltre, sempre nel cervello, le stesse aree mesencefaliche comunicano con le zone frontali della corteccia, consentendo alle emozioni di colorire prestazioni cognitive (Carlson N.R., 1991). Gli organi che svolgono funzioni vitali (bocca, cavità orale, esofago, stomaco, intestino) operano in modo polifunzionale, nei processi di assimilazione di sostanze vitali ingerite, nella loro assimilazione e nel conseguente accomodamento, dai quali si ottiene, secondo lo zoologo, biologo e psicologo J. Piaget, (1947, 1977), l'adattamento intellettuale della totalità degli organismi viventi.

Le sfere della comunicazione sono molteplici e coesistenti in unità complesse non disarticolabili altro che artificiosamente. Alcune di queste: *Fisiologica*, fame, sete, sonno, dolore, caldo, freddo. *Emotiva*, gioia, dolore, avversione, attrazione, piacere. *Psicologica*, il comportamento di andare *verso* o andare *via da*, il rivolgersi agli altri, il riconoscere e segnalare i propri desideri, le proprie intenzioni, gli obiettivi. *Sociale*.

I mezzi con cui avviene la comunicazione constano della più

immediata “segnalazione”, le espressioni facciali, i gesti, le disposizioni posturali, e infine di un sistema di segni arbitrario, convenzionalmente accettato e sociale, come il linguaggio, accessibile alla sola specie umana.

Il linguaggio diventa oggetto della psicologia solo in un secondo tempo, in quanto solo con i progressi nelle tecnologie di registrazione audio e video, questo viene registrato e diventa replicabile oggettivamente e analizzabile da vari ricercatori.

All'inizio e prima ancora dell'interesse per il linguaggio nasce come oggetto di studio il pensiero, nella psicologia tedesca. Il metodo unico per il suo studio era ritenuto l'introspezione, dato che può trovarsi nella situazione di prendere in considerazione i processi di pensiero soltanto il pensatore stesso.

Tuttavia proprio il pensiero dai primi comportamentisti americani fu considerato come un “riflesso inibito nella parte motoria”.

Questo stato di cose indusse lo scienziato bielorusso Lev Vygotskij (1896 - 1934) a scrivere in *Pensiero e linguaggio* (1934, pubblicato postumo) che la psicologia non aveva ancora mai considerato, fino a quel momento, la interazione scambievole tra pensiero e linguaggio. Eppure anche tra questi due poli, tanto diversi, della psicologia umana c'è una dinamica di comunicazione. Non solo. La dinamica delle interazioni tra pensiero e linguaggio non è sempre uguale, ma cambia nel tempo.

## **1.2. Diverse prospettive in psicologia e pedagogia e principali modelli**

La concezione di Lev Vygotskij è stata definita dallo psicologo statunitense J. Bruner una teoria psicologica dell'educazione fin dalla prima lettura, come si può constatare nell'introduzione alla prima edizione occidentale (1962) del contributo vygotskijano in esame, *Pensiero e linguaggio* (1934).

Il tema dell'educazione, nello stato generale delle ricerche, è se non assente, alquanto scarsamente elaborato dalla psicologia del Novecento, che pure è impegnata nella fondazione di settori

scientifici per vari aspetti confinanti: la psicoanalisi, la psicologia evolutiva, il comportamentismo fisiologico, l'epistemologia genetica, e assiste alla formulazione della nozione di "educabilità" da parte di M. Montessori. È verosimile che le tematiche di grande rilevanza per l'educazione non trovino immediatamente una collocazione nel contesto della neo-scienza psicologica, pur ponendosi, tuttavia con scarso successo, all'attenzione in ambito pedagogico, probabilmente a causa della più precisa identità e continuità storica di quest'ultimo settore disciplinare.

Può essere interessante osservare che il periodo 1892-1912 è decisivo per la fondazione della psicologia dello sviluppo, che viene intesa come sostegno per l'educazione tant'è che nasce anche come "pedologia", ossia come scienza per conoscere il bambino, l'educando, in diversi paesi, tra cui la Russia.

Il primo organo scientifico di informazione per questo nuovo settore di conoscenze sul piano internazionale, si chiamerà «Pedagogical Seminary» rivista edita per la redazione di Stanley Hall, ma, con l'accrescersi delle ricerche, sarà rinominata «Journal of Genetic Psychology». Proprio il termine pedagogia viene eliminato, mentre si preferisce quello della genetica dei processi di sviluppo, privilegiando, sostanzialmente, un riferimento metodologico alle scienze naturali, in rapida evoluzione in quell'epoca.

### **1.3. Gli sviluppi della Pedagogia e Psicologia. Inizio secolo XX**

D'altra parte le richieste della vita sociale pongono urgenti esigenze proprio alla scienza dell'educazione. L'esperienza praticoscientifica di A. Makarenko, educatore e pedagogista attivo in Ucraina, prende l'avvio da un problema sociale macroscopico, come quello dell'infanzia senza tutela, acuitosi a causa delle conseguenze della guerra mondiale e delle lotte interne esistenti nei paesi afferenti alla Russia post-rivoluzionaria, divenuto drammatico nell'Ucraina degli anni Venti.

Le due prospettive, di Vygotskij e di Makarenko, Bielorusso per nascita il primo (Orša, Bielorussia, 1896 – Mosca, 1934) e

Ucraino il secondo (Belopole, Ucraina, 1888 – Mosca, 1939) si propongono entrambe la rifondazione del sistema educativo esistente, giudicato inadeguato per uno stato sovranazionale, e multinazionale, che nasce da una rivoluzione socialista, il cui governo in base ad una espressione del famoso fisiologo I.P. Pavlov, primo cittadino Russo insignito del premio Nobel (1904), «...è anch'esso sperimentatore...di un grandioso esperimento storico-sociale»<sup>1</sup> (1935/1951, vol.I, p.19).

Questi due contributi possono esser guardati come la messa a fuoco del tema in esame – l'educazione del cittadino di un mondo nuovo – da parte di due settori disciplinari diversi ma convergenti, in questo caso, in un obiettivo unitario e comune. Comune è anche la fondazione epistemologica, basata sulla metodologia della dialettica hegeliana riproposta nell'accezione marxiana ed engelsiana. Sono questi fondamenti che generano una nuova rappresentazione della genesi dei processi psichici superiori, sinonimo, quest'ultimo termine, di processi umani, tipici solo dell'uomo. Anche dei processi della comunicazione psicopedagogica bambino-adulto si viene a predisporre un nuovo schema che assume valore esplicativo e generativo, nel senso per cui individua la genesi delle forme superiori, umane, della conoscenza.

In questa sede sarebbe antieconomico, in termini di spazi e obiettivi didattici, affrontare la considerazione di quanto tali fondamenti teorico-epistemologici fossero, nelle epoche in cui sono vissuti i due studiosi citati, l'educatore Makarenko e il fondatore della psicologia storico-culturale Vygotskij, connessi alla realtà della creazione di una società nuova, che si stava impiantando sullo sfondo scosso e devastato non tanto e non solo da una rivoluzione socialista, quanto dalla situazione economica preesistente ad essa dei paesi afferenti all'ex URSS (E.H. Carr, 1950, trad.it. 1964).

Questi erano caratterizzati, in modo diverso l'uno dall'altro, da sconfinite distese di latifondi incolti, da condizioni climatiche complesse da affrontare, anche con patrimoni naturali notevoli,

---

<sup>1</sup> Dal "Discorso alla delegazione governativa per l'inaugurazione del XV Congresso Internazionale di Fisiologia, 17 agosto 1935". (N.d.A.)

come giganteschi fiumi, distese di boschi, notevoli ricchezze del sottosuolo, tuttavia con elementi di divisione religiosa e di sviluppo economico arretrato, causa e conseguenza, ad un tempo, delle distanze terrestri, della quasi totale mancanza di vie per la comunicazione, del particolare rapporto città / campagna, ma anche da diversità etniche e religiose delle popolazioni che vi abitano, tutt'oggi in parte poco note. Per non parlare del forte disagio delle masse popolari, analfabete e indigenti.

Un primo tentativo di affrontare lo studio del continente (forse meglio 'del pianeta') Russia in un'ottica polidisciplinare è stato compiuto presso il corso di laurea magistrale in PSEF, Pedagogia e scienze dell'educazione e della formazione, de La Sapienza ad opera di almeno tre cattedre universitarie di Pedagogia e Psicologia, congiunte in esercitazioni polivalenti negli anni trascorsi. Lo documentano le produzioni dei testi di alcuni colleghi, cui è opportuno far riferimento per gli approfondimenti. (N. Siciliani de Cumis, 2002, 2009, 2010; A. Bagnato, 2004, 2006; G. Boncori, 2013, M.S.Veggetti 2014).

Singolare osservare, in ogni caso, come entrambi i due studiosi siano risultati "scomodi" nei due rispettivi settori disciplinari e proprio nei rispettivi paesi. Vygotskij come "antipsicologo" per la proposta di una psicologia dell'uomo come soggetto storico, in un momento in cui la psicologia stava progettandosi come scienza forte dei presupposti delle scienze naturali, Makarenko per la esperienza concreta di una antipedagogia invisa e incompresa dai rappresentanti dell'*Olimpo* pedagogico da lui criticati nel romanzo di vita *Poema pedagogico* (N. Siciliani de Cumis, 2010).

Si richiederebbe, infatti, l'analisi del nesso teoria/pratica nelle due discipline sul piano teoretico e, contemporaneamente, l'affrontare la questione del rapporto tra pedagogia e antipedagogia, tra psicologia storico-culturale e psicologia genetica.

#### **1.4. Definizione nella psicologia storico-culturale**

Tornando alla proposta di metodo che consegue dai due contributi, e concentrando l'attenzione sul Vygotskij, al fine di raggiunge-

re una comprensione della genesi e della natura effettiva della conoscenza umana, secondo quest'ultimo si delinea l'esigenza di effettuare una diversa analisi del fenomeno pensiero/linguaggio: *l'analisi del contenuto dell'unità relazionalmente semplice* di questi due processi.

Stringente la critica di Vygotskij (1934, *cit.*) all'analisi tradizionale, che scomponendo la molecola dell'acqua nei suoi elementi perde le caratteristiche dell'intero (idrogeno e ossigeno separatamente non spengono il fuoco, come invece fa l'acqua, che ne è l'unione). Essenziale è prendere l'avvio dall'unità più semplice, in cui sono contenuti insieme gli elementi di pensiero e di linguaggio.

Tale è il "pensiero verbale". Quest'ultimo può efficacemente essere rappresentato come un *tapis roulant* che collega non solo parola e pensiero, ma anche lo spazio interspichico, esterno, con quello intraspichico, interno. Dall'esterno, dove la parola, strumento stimolante per la formazione dei concetti (*stimul'sredstvo*) risiede, essendo stimolo per l'individuo singolo, ma anche veicolo di interscambio sociale, e dunque strumento, si avvia alla acquisizione del suo significato sul piano interiore da parte del singolo soggetto.

Proprio l'elaborazione di questo significato rappresenta il passaggio dall'esterno all'interno, la sua interiorizzazione. Da questa scoperta, che costituisce la premessa per la psicologia storico-culturale segue la posizione della "sociogenesi" del pensiero, ossia della funzione "generatrice" del pensiero che il linguaggio svolge nel bambino.

Il pensiero verbale si genera in virtù del significato della parola che, dapprima sociale e condiviso dalla comunità dei parlanti che circondano il bambino, diviene poi significato proprio del bambino e agisce sul piano interiore, avviando la formazione del pensiero per concetti. Questi tuttavia non sono la riproduzione speculare della dimensione sociale, in quanto il piccolo li ricrea con il suo significato, quello della sua esperienza condivisa con l'adulto parlante.

Da questa concezione derivano una serie di importanti conseguenze nell'ambito della psicologia cognitiva – lo sviluppo della