

Creatività e compensazione in Vygotskij

Luca De Giorgi

Dottorando in Pedagogia dello sviluppo, Università del Salento

monografia

Sommario

Il processo di compensazione può essere definito come la capacità di una persona con disabilità di fronteggiare e superare il suo deficit. In questo principio caro alla difettologia di Vygotskij emergono degli elementi che lo accomunano al processo creativo. Il rapporto con l'ambiente, la memoria, i meccanismi combinatori, l'emotività e la presa di consapevolezza di una necessità sono tutti elementi che entrano nel processo compensatorio, così come in quello creativo. Questo contributo delinea dapprima un percorso in quest'ottica per poi volgere lo sguardo ai processi compensatori nella disabilità intellettiva.

La creatività: riproduzione e combinazione

Secondo Vygotskij la creatività può essere definita come un'attività umana capace di sviluppare un prodotto nuovo, sia questo un oggetto del mondo esterno o una costruzione dell'intelligenza o del sentimento che prende forma dall'intimo dell'uomo per poi manifestarsi (Vygotskij, 1933). Secondo lo psicologo russo, le attività che sottendono al comportamento umano sono riconducibili a due tipologie: l'attività riproduttrice e l'attività creativa, connesse ad alcune variabili quali le emozioni, l'affettività, la volizione, la percezione, il rapporto con la realtà e la consapevolezza del bisogno.

L'attività riproduttrice fa riferimento alle capacità mnemoniche. Il ricordo è riproduzione: ricordare i versi di un componimento poetico vuol dire recuperare gli elementi che, nella loro globalità, costituiscono il

canto; ricordare un episodio della propria vita significa associare immagini e dimensioni sonore a un momento del passato. Ciò è possibile perché la memoria lavora su un piano associativo e si fonda su legami logici (Vygotskij, 1926). Tuttavia la memoria non funziona come mero riproduttore poiché ogni volta che si ricorda di fatto si ri-associano gli elementi dando vita a processi ri-creativi (Pulli, 2010) e questo rappresenta già una forma di attività creativa.

L'attività creativa è, quindi, per Vygotskij attività *combinatrice*, che viene identificata nell'immaginazione e che si fonda sul ricordo, anche inconsapevole. Non siamo dinanzi a una forma di pensiero elettivo: la possibilità di creare appartiene a ogni uomo la cui adesione a un ambiente canalizza processi creativi nei vari contesti, siano questi artistici o scientifici, compreso quello della quotidianità in cui tutti, sin dall'infanzia, siamo chiamati a svolgere attività di problem solving (Kroomey, 2008).

La stagione cognitivista con Vygotskij esponente e precursore ha attribuito all'infanzia caratteristiche che sottendono un largo impiego della fantasia da parte del bambino. Animismo e magismo hanno indirizzato molti studi sul modo in cui i bambini percepiscono la realtà, la assimilano, la accomodano e si adattano ad essa strutturando e ristrutturando schemi mentali e comportamentali alla luce di una rielaborazione simbolica (Piaget, 1945; 1964; 1970; Piaget e Inhelder, 1974).

Fin dalla prima infanzia, noi riscontriamo nei bambini dei processi creativi, che trovano nei giuochi infantili la loro migliore espressione. Il bambino che, mettendosi a cavalcioni d'un bastone, immagina di stare a cavallo, o quello che, nel giuoco, si sente un brigante [...] costituiscono esempi della più genuina ed effettiva attività creatrice. (Vygotskij, 1933, p. 24)

Vygotskij fa riferimento al gioco per imitazione e si concentra sulla capacità del bambino di riprodurre una realtà che conosce, quella degli adulti, che, però, differisce in quanto vissuta come legata a una dimensione altra che, per esistere, ha bisogno non solo di una combinazione di elementi appresi dall'esperienza anteriore, ma anche delle capacità cognitive che la riproducano «per imitazione» e la ri-creino (Bondioli, 2012). Ciò che desidera chiarire Vygotskij è che, per quanto il ricordo possa sembrare reale e la fantasia solo immaginazione,

non esiste alcuna riproduzione esatta dell'esperienza passata, non esiste un ricordo perfettamente preciso; riproduzione significa sempre rielaborazione del percepito e, di conseguenza, una certa alterazione della realtà. Dall'altro lato, le immagini della fantasia, per quanto complesse siano, racchiudono sempre in sé elementi affettivi e perfino il loro rapporto viene ripreso dalla realtà. (Vygotskij, 1926, p. 192)

Pertanto, per l'autore i rapporti tra fantasia e realtà, e tra creatività e riproduzione,

rappresentano il fondamento dello sviluppo dell'intelligenza e dell'apprendimento. Ciò che induce una persona a ragionare in termini creativi è la percezione di una necessità legata alla propria condizione interiore o all'ambiente. Si apre la strada all'affettività e all'emotività come forze traghettanti. Questo costrutto di creatività appartiene a ogni essere umano, pur variando d'intensità, e costituisce la lente con cui l'autore guarda anche alle persone con disabilità.

Processo compensatorio come processo creativo

Vygotskij afferma che, alla base del rapporto tra immaginazione e realtà, vi è un'esigenza più profonda: l'adattamento; la necessità dell'uomo di gestire situazioni nuove, siano queste concrete o astratte, funge da stimolo per mettere in moto una serie di processi che lo portano a ragionare in termini di processi creativi. Vygotskij è caro alla pedagogia speciale per avere introdotto il concetto di compensazione che attraversava la produzione di Adler (1930; 1933), di Lipps (1903) e per molti aspetti anche di Jung (1943):

Nello sviluppo dei bambini mentalmente ritardati, come nello sviluppo di ogni bambino aggravato da un deficit, esistono dei processi che sono originati dal fatto che l'organismo e la personalità del bambino reagiscono alle difficoltà che incontrano, reagiscono alla propria insufficienza e nel processo di sviluppo, nel processo di adattamento attivo all'ambiente, essi elaborano una serie di funzioni, grazie alle quali compensano, correggono e sostituiscono le insufficienze. (Vygotskij, 1986, p. 226)

La compensazione, come si è detto, presenta aspetti che l'avvicinano alla creatività. Per Vygotskij la memoria e l'azione di combinazione di elementi sono espressione del pensiero creativo. Alcuni esempi sono offerti

dal bambino cieco e da quello sordo. In entrambi i casi la compensazione deriva dalla combinazione di elementi appresi dalla realtà sulla base della spinta motivazionale generata dalla volontà di riuscire in un'attività.

Nel caso del bambino cieco Vygotskij afferma: «la parola vince la cecità» (1986, p. 115). Quello che accade in termini creativi e compensatori non è avulso da quanto esposto sinora. La memorizzazione delle parole, e la combinazione intesa come attribuzione di significato a un significante percepito attraverso il tatto, è un esempio di come la compensazione faccia riferimento a caratteristiche di creatività. La percezione aptica della scrittura ri-crea mentalmente il significato della parola.

Negli scritti che compongono *Fondamenti di difettologia*, Vygotskij (1986) rinforza tale posizione facendo riferimento al processo di compensazione del bambino sordo. La memorizzazione di «immagini ottiche del linguaggio» (Vygotskij, 1986, p. 116), attraverso la lettura del labiale, e la loro combinazione danno vita al discorso, proprio come per i normodotati l'ascolto di parole che vengono memorizzate sin dai primi momenti di vita e restano vive nel dizionario attivo di ognuno.

La creatività del processo compensatorio, per Vygotskij, è il risultato non solo della memoria e della combinazione, ma anche della relazione con la realtà e dell'implicazione della dimensione emotiva. Il rapporto con la realtà è già emerso negli esempi relativi al bambino cieco e a quello sordo. Il linguaggio che si apprende appartiene al proprio contesto sociale. Il modo in cui si apprendono le parole e le parole stesse appartengono alla realtà. Esso viene interiorizzato dal bambino e diviene il pilastro su cui costruire, per tutta la vita.

«L'attività creatrice dell'immaginazione è in diretta dipendenza dalla ricchezza e varietà della precedente esperienza dell'individuo

per il fatto che questa esperienza è quella che fornisce il materiale di cui si compongono le costruzioni della fantasia» (Vygotskij, 1933, p. 29). E così, ogni volta che al bambino cieco si presenterà un testo puntiforme sarà in grado di leggerlo e quindi di «ri-crearlo» mentalmente; allo stesso modo il bambino sordo sarà in grado di «ascoltare» le parole che legge sul labiale ri-creandole cognitivamente.

Vygotskij, rifacendosi anche alla produzione di Lipps (1903), conclude che lo sviluppo dei processi compensatori è dato dalla percezione di un senso di inferiorità vissuto dalla persona che trova nella realtà, e nelle proprie «funzioni psichiche superiori», gli strumenti per poter superare o correggere il deficit. Quindi il problema della coscienza, cara alla psicologia di Vygotskij, si impone con veemenza in riferimento alla sfera emotiva. Vi è il senso di inferiorità da una parte e la consapevolezza della propria situazione dall'altra. Se un sordo non ha la capacità di percepire la sua situazione, allora rischia di isolarsi al pari di una persona con una grave disabilità intellettiva.

Come si vedrà, il rapporto tra coscienza e affetto, tra consapevolezza ed emotività, risulta complesso per le persone affette da disturbi intellettivi; di conseguenza diviene necessario trovare una strada che permetta di superare tali limiti.

Processo compensatorio e disabilità intellettiva

In punta di piedi entriamo nell'ambito della disabilità intellettiva. Lo facciamo partendo dal presupposto che l'insufficienza mentale sia per natura polimorfa: presenta aspetti diversi in persone differenti che, nel rispetto della loro essenza, meritano interventi specifici (Zanobini e Usai, 2008). La tendenza sviluppatasi nel secolo scorso a

ghettizzare le differenti espressioni di disabilità intellettiva in istituti, come se fossero meri contenitori votati alle cure di bambini mentalmente ritardati, oltre a essere criticata da Vygotskij, non rende giustizia al costrutto di «disabilità mentale»:

Definire un bambino «mentalmente ritardato» è la stessa cosa che dire di una persona che è malata, ma non dire di quale malattia. Il fenomeno del ritardo può essere constatato, ma è difficile determinare l'essenza, la provenienza e la meta dello sviluppo di questo bambino. (Vygotskij, 1986, p. 224)

Vygotskij ha indagato l'ambito della disabilità intellettiva. Lo ha fatto sperimentalmente, partendo da una presa di distanza dalla posizione intellettualistica che riduceva il disagio a un'insufficienza intellettiva che aveva come ricaduta il considerare secondarie all'intelligenza le sfere dell'affettiva e della volizione. Vygotskij ribalta la posizione intellettualistica. Conosce Seguin, il quale aveva contribuito a rivalutare l'importanza della volontà, ma lo studioso a cui guarda *in primis* è Kurt Lewin (1935).

Pur criticando la teoria dinamica del ritardo mentale dell'esponente della Gestalt, lo psicologo russo riconosce che:

Essa colloca la questione del ritardo mentale non negli angusti confini di una teoria intellettualistica, ma negli ampi confini di una teoria della vita psichica in generale. Con questa essa, senza esserne cosciente e nonostante tutti i suoi errori, pone una pietra fondamentale per la costruzione di una moderna teoria della debolezza mentale infantile. Questa pietra è costituita dall'idea dell'*unità di intelletto e affettività* nello sviluppo del bambino normale e del debole di mente. (Vygotskij, 1935, p. 263)

Tuttavia per Vygotskij intelletto e affettività sono soggetti alle sollecitazioni ambientali e, nella trattazione sull'acquisizione dei segni e del significato, quest'ultimo aspetto diviene fondamentale. Una strada

individuata da Vygotskij per la compensazione di persone con disabilità intellettiva è l'impiego della sfera motoria, perché «essendo relativamente indipendente dalle funzioni intellettive superiori, la capacità motoria rappresenta la sfera centrale della compensazione del deficit intellettivo» (Vygotskij, 1986, p. 109).

Nel bambino con deficit mentale, «la capacità motoria rappresenta spesso la sfera della compensazione del deficit intellettivo. È con le abilità motorie che sviluppa l'*intelletto pratico* e questo stimola la formazione di capacità particolari, come l'osservazione e la memoria» (Lolli, Pepegna e Sacconi, 2009, p. 83), che risultano fondamentali alla luce di quanto esposto sin qui. Tuttavia, Vygotskij osserva che molti bambini con disabilità intellettiva si distinguono per una buona, in alcuni casi anche eccellente, capacità di memorizzazione. Il vero problema è che tale risorsa rimane inutilizzata, nonostante rappresenti il punto di partenza per lo sviluppo dei processi creativi e di compensazione (Vygotskij, 1926).

Conclusioni

Alla luce di quanto finora esposto è possibile concludere che il processo compensatorio, come atto creativo, deve prendere forma dalla realtà: è infatti nella dimensione di tangibilità che trova gli elementi, siano questi concreti o emozionali, per strutturarsi su base simbolica. Ma un'esposizione schematica risulterebbe rappresentativa in modo riduttivo di qualcosa che va oltre la somma delle parti. È necessaria una visione d'insieme, che renda conto della complessità (Morin, 1993; 2000; Callari Galli, Cambi e Ceruti, 2003).

La prima difficoltà che si rileva in alcune forme di disabilità intellettiva è la distorsione percettiva della realtà in senso simbolico. Se da

un lato emerge la necessità di fare appello alla realtà concreta per mettere in campo strategie compensatorie, richiamando l'intelletto pratico, dall'altro ciò che deficitica è l'acquisizione di consapevolezza della propria situazione.

Quello che induce una persona normodotata a ricercare una soluzione in senso creativo è la necessità, che può essere tradotta in termini di «senso di inferiorità». Ciò varrebbe anche per le persone con deficit mentale se non fosse che, come ricorda Vygotskij citando de Greef (in Vygotskij, 1986), in esse manca una presa di consapevolezza della propria posizione di inferiorità che non permette uno slancio in avanti e che, talvolta, viene controbilanciata da un forte senso di sé. Manca la base per la compensazione. Per usare l'immagine della già citata «diga psichica» di Lipps (1903), in questi casi non si ha la percezione di quell'ostacolo che dovrebbe procurare, in senso psichico e compensatorio, un'«inondazione». L'ostacolo non viene percepito e quindi non c'è. Bisogna partire dal presupposto che, anche ai livelli più bassi dello sviluppo, i processi compensativi sono connessi al funzionamento della coscienza (Vygotskij, 1986).

Possiamo lasciare le conclusioni di questo intervento sul rapporto tra creatività e compensazione proprio allo stesso Vygotskij:

La cosa più importante è il carattere creativo dello sviluppo del bambino mentalmente ritardato; la vecchia pedagogia riteneva che le cause esterne influissero automaticamente sul carattere dello sviluppo del bambino mentalmente ritardato. Sembrava che l'applicazione di una parola altisonante come «creativo» ai modesti obiettivi che raggiunge questo bambino fosse sbagliata. In realtà imparare le quattro operazioni per il debole è un processo molto più creativo che per il bambino normale. Ciò che il bambino normale ottiene quasi come un «dono» (in modo non formato), il bambino mentalmente ritardato lo conquista superando molti ostacoli. In questo modo, il raggiungimento dei risultati ottenuti, a quanto pare, ha un carattere creativo. (Vygotskij, 1986, p. 233)

Ma per raggiungere questo obiettivo è necessario che l'ambiente in cui il bambino vive la sua quotidianità e la sua formazione non sia necessariamente ricco di stimoli quantitativi, quanto, piuttosto, di stimoli qualitativamente importanti in rapporto alle sue esigenze nella dimensione sociale, poiché, come ricorda Vygotskij, lo sviluppo incompleto delle funzioni psichiche superiori dipende da una bassa adesione della persona all'ambiente culturale. In fin dei conti Vygotskij aveva già compreso che quello che rende disabile una persona non è il suo deficit, ma il contenitore sociale nel quale risulta inserita.

Bibliografia

- Adler A. (1930), *The education of children*, New York, Greenberg, trad. it. *Psicologia dell'educazione*, Roma, Newton Compton, 1993.
- Adler A. (1933), *Der Sinn del Lebens*, Wien, Passer, trad. it. *Il senso della vita*, Novara, De Agostini, 1990.
- Bondioli A. (2012), *Gioco e educazione*, Milano, FrancoAngeli.
- Callari Galli M., Cambi F. e Ceruti M. (2003), *Formare alla complessità: Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Roma, Carocci.
- Jung C.G. (1943), *Über die Psychologie des Unbewussten*, Zürich, Rascher Verlag, trad. it. *La psicologia dell'inconscio*, Roma, Newton Compton, 2010.
- Koomey J.G. (2008), *Turning numbers into knowledge*, Oakland, Analitic Press, trad. it. *I numeri che contano. E l'arte del problem solving*, Montereaggio di Mulazzo (MS), Muzio, 2009.
- Lewin K. (1935), *A dynamic theory of personality*, New York, MacGraw Hill, trad. it. a cura di G. Petter, *Teoria dinamica della personalità*, Firenze, Giunti Barbera, 1972.
- Lipps T. (1903), *Leitfaden der Psychologie*, Leipzig, Engelmann.
- Lolli F., Pepegna S. e Sacconi F. (2009), *Mente e inconscio nella disabilità intellettiva*, Milano, FrancoAngeli.

- Morin E. (1991a), *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Édition du Seuil, trad. it. *Introduzione al pensiero complesso*, Milano, Sperling & Kupfer, 1993.
- Morin E. (1991b), *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, UNESCO, trad. it. *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina, 2001.
- Morin E. (1999), *La tête bien faite*, Paris, Édition du Seuil, trad. it. *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina, 2000.
- Piaget J. (1945), *La formation du symbole chez l'enfant: Imitation, jeu et rêve, image et représentation*, Paris, Delachaux et Niestlé, trad. it. *La formazione del simbolo nel bambino: Imitazione, gioco e sogno, immagine e rappresentazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1979.
- Piaget J. (1964), *Six études de Psychologie*, Genève, Ghontier, trad. it. *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*, Torino, Einaudi, 1974.
- Piaget J. (1970), *L'épistémologie génétique*, Paris, Presses Universitaires de France, trad. it. *L'epistemologia genetica*, Roma-Bari, Laterza, 1973.
- Piaget J. e Inhelder B. (1974), *L'image mentale chez l'enfant: Étude sur le développement des représentations imagées*, Paris, Presses Universitaires de France, trad. it. *L'immagine mentale del bambino*, Firenze, La Nuova Italia, 1974.
- Pulli G. (2010), *Sulla memoria: Un percorso fra teorie cognitive e psicologia del profondo*, Milano, FrancoAngeli.
- Vygotskij L.S. (1926), *Pedagogičeskajapsihologija*, Moska, Rabotnik Prosveščeniija, trad. it. *Psicologia pedagogica. Manuale di psicologia applicata all'insegnamento e all'educazione*, Trento, Erickson, 2006.
- Vygotskij L.S. (1933), *Voobraženie i tvorčestvo v detskom vozraste*, Petersburg, Sojuz, trad. it. *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Roma, Editori Riuniti, 1972.
- Vygotskij L.S. (1935), *Istorija razvitija vyssih psihaiceskih funkcij*, Moskva, APN RSFSR, trad. it. *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori e altri scritti*, Milano, Giunti-Barbera, 1974.
- Vygotskij L.S. (1986), *Fondamenti di difettologia*, Roma, Bulzoni.
- Zanobini M. e Usai M.C. (2008), *Psicologia della disabilità e della riabilitazione: I soggetti, le relazioni, i contesti in prospettiva evolutiva*, Milano, FrancoAngeli.

Abstract

The compensation process can be defined as the ability of a person with disabilities to overcome his or her own deficit. In this theory, which is dear to Vygotskij's defectology, elements likening it to the creative process emerge. One's relationship with the environment, memory, combinatorial mechanisms, emotivity and awareness of a need are all elements which enter into the compensatory process as well as the creative one. This paper attempts to primarily show a path from this perspective and then to look towards compensatory processes in intellectual disabilities.