

Linguae &
Rivista di lingue e culture moderne

Paolo Tabacchini

Per una letteratura dell'inclusione. Attuali
metodologie e nuove proposte per la
didattica della letteratura a partire
dall'estetica di Lev S. Vygotskij

<https://doi.org/10.14276/l.v21i1.3419>

1 / 2022

ISSN 1724-8698

Urbino University Press
Università degli Studi di Urbino Carlo Bo



Paolo Tabacchini

Palacký University Olomouc
paolo.tabacchini02@upol.cz

Per una letteratura dell'inclusione. Attuali metodologie e nuove proposte per la didattica della letteratura a partire dall'estetica di Lev S. Vygotskij¹

ABSTRACT

For a Literature of Inclusion: Current Methodologies and New Proposals for Literary Teaching Based on the Aesthetics of Lev S. Vygotsky

In this article, we illustrate intercultural hermeneutics as a method for teaching literature. We analyse its structure and process in connection with intercultural communication and Gestalt psychology, with a special emphasis on globality, which is the earliest and most delicate phase of learning. As a methodological hypothesis, we therefore propose an updated idea of aesthetics as a complex emotional reaction to the literary work, according to the early theories Soviet psychologist and pedagogue Lev Semyonovich Vygotsky expressed in his early writings.

KEYWORDS: literary didactics, hermeneutics, Lev S. Vygotsky, aesthetics, inclusion.

1. Tema e stato dell'arte

La didattica della letteratura non gode di uno statuto codificato nel prospetto dei settori scientifico-disciplinari della legislazione italiana. Attualmente, ricade nel settore L-FIL-LET/10: Letteratura italiana, benché in

¹ La presente pubblicazione fa parte di un progetto finanziato dal Ministero Ceco per l'Istruzione, la Gioventù e lo Sport (MŠMT ČR) per la ricerca specifica (IGA_FF_2022_025).

realtà sia un ‘settore ponte’ tra la teoria della letteratura (L-FIL-LET/14) e la glottodidattica (L-LIN/02). Non che manchino contributi sul tema (Balboni 2004, 2006; Luperini 2013; Giusti 2011, 2014, 2015; Ruoizzi e Tellini 2020; Spaliviero 2020a, 2020b) e una nutrita manualistica pratica a uso dei docenti. Tuttavia, rispetto ad esempio alla glottodidattica, appare ancora oggi un settore poco indagato.

Le cose si fanno ancor più sfumate quando ci si sposta dalla teoria alla prassi della didattica della letteratura. I docenti, spesso sprovvisti di una specifica formazione nel campo, si affidano, nel migliore dei casi, all’autoapprendimento; nel peggiore, all’improvvisazione o alla pedissequa applicazione dei metodi tradizionali a cui sono stati esposti durante la formazione scolastica ai loro tempi. Insomma, il più delle volte l’insegnante di letteratura si trova gettato nella classe ad insegnare sprovvisto di vere e proprie competenze specifiche nella didattica di questa disciplina. Benché di notevole valore, si presentano come delle eccezioni i corsi svolti all’interno del progetto ‘Itals Letteratura’ dell’Università Ca’ Foscari di Venezia e condotti principalmente dalla dott.ssa Camilla Spaliviero, alla quale si ricorrerà più volte in questo articolo per i suoi preziosi contributi teorici e metodologici sul tema.

2. La didattica oggi: pedagogia inclusiva, competenze interculturali e digitali

I nuovi protocolli dell’Unione Europea pongono l’inclusione tra i *pillars* e collocano al centro della formazione le competenze trasversali, in particolar modo quelle relazionali e interculturali e quelle relative all’uso appropriato e consapevole delle nuove tecnologie digitali (OECD 2021). Tutto ciò è di primaria importanza in sede di progettazione e programmazione didattica.

Pertanto, porre come *Intended Learning Outcomes* (Biggs and Tang 2011) attività concrete e situate, da realizzare attraverso metodi didattici moderni di stampo comunicativo-azionario (per esempio *learning by doing* e *problem solving*) e con una particolare attenzione alle attività collaborative anche tra pari (per esempio *collaborative learning* e *peer learning*), sembra configurarsi come la via maestra per la realizzazione sia degli obiettivi della pedagogia attuale (Veggetti 2004; Biggs and Tang 2011; Ajello *et al.* 2015), sia dei protocolli comunitari in

ambito educativo (OECD 2021), che consistono nella costruzione di competenze inter-relazionali all'insegna dell'inclusività sociale.

3. Forma e sostanza della didattica letteraria d'oggi

Quanto detto ha precise realizzazioni anche nella didattica della letteratura, che si cercherà ora di illustrare. Innanzitutto, è fondamentale per il docente avere una chiara e strutturata competenza in questa disciplina e una consapevolezza delle sue potenzialità. Conoscere la storia della letteratura e sapere analizzare e interpretare un testo letterario non può esser più la condizione sufficiente per insegnare questa disciplina; bisogna avere presente le potenzialità e i fini dell'educazione letteraria all'interno della formazione dell'individuo umano. Si offrono qui alcuni spunti di riflessione di natura storica e teorica riguardo alla didattica della letteratura (per una più esauriente trattazione, si vedano Balboni 2004, 2006; Luperini 2013; Giusti 2011, 2014, 2015; Ruozzi e Tellini 2020; Spaliviero 2020a, 2020b).

Prima di tutto va detto che l'educazione letteraria è l'obiettivo della didattica della letteratura. Pare un ovvio assunto, tuttavia i due concetti appaiono spesso confusi sia nei testi critici, che nell'attività dei docenti. Ciò genera una sequela di errori a cascata a partire da questo 'peccato originale'. Sulla scorta di Spaliviero (2020b), l'educazione letteraria si può definire come la costruzione di una *forma mentis* e l'acquisizione di competenze specifiche in grado di rendere lo studente un 'lettore esperto' di testi letterari, capace di leggere in profondità un'opera, cioè di riconoscerne i contenuti espliciti e impliciti e di notare gli aspetti stilistici che la costituiscono. Tale competenza è trasferibile anche in altri contesti, come nella visione di un film, di un a *pièce* teatrale e nell'ascolto di una canzone. Sempre con Spaliviero (2020b), la didattica della letteratura è invece insegnare a:

- leggere e comprendere testi letterari (educazione linguistica);
- inquadrare un'opera nel contesto storico-culturale (educazione culturale e storica);
- giudicare il valore dell'opera sia dal punto di vista estetico, che etico (educazione estetica e morale);
- collegare quanto letto, compreso e giudicato (sia esteticamente che eticamente), alla propria esperienza personale e al proprio contesto socioculturale e storico (educazione critica).

Definiti i fini generali e specifici (ossia l'educazione letteraria) e in cosa consistano i mezzi per raggiungerli (ossia la didattica della letteratura), passiamo al problema successivo, che riguarda i metodi della didattica. I metodi possono essere raggruppati in tre tipologie di approcci (Tabella 1, cfr. Spaliviero 2020b, 38. Per una più ampia trattazione dell'argomento, si veda *ibid.*, 33-77):

Tabella 1
Fasi, approcci e metodi per l'educazione letteraria e la didattica della letteratura

Approcci	Metodi
1. Centralità dell'autore <i>(intentio auctoris)</i>	a. Storicistico b. Psicologico-lirico c. Sociologico-marxista
2. Centralità del testo <i>(intentio operis):</i>	a. Formalismo b. Strutturalismo c. Semiotica
3. Centralità del lettore <i>(intentio lectoris)</i>	a. Estetica della ricezione b. Ermeneutica c. Critica tematica

Questi approcci hanno caratterizzato alcuni periodi della storia del Novecento: fino agli anni '70 era dominante la prospettiva focalizzata sull'autore, mentre negli anni '80 e '90 è stato il momento della centralità del testo; e poi, dalla fine degli anni '90, sembra essersi fatta strada la prospettiva focalizzata sul lettore (Luperini 2013, 70-78). Come si può notare, la didattica della letteratura risponde con un lieve ritardo rispetto alle prospettive della critica da cui scaturisce: ad esempio, lo strutturalismo, approccio caratterizzante la critica letteraria degli anni '60 e '70 ma già in crisi negli '80, viene accolto nella didattica della letteratura proprio allora e resta vivo per quasi tutto il decennio successivo (*ibid.*). Questo è motivato dal fatto che gli insegnanti, una volta formati con docenti inseriti nella temperie a loro attuale, applicano le loro conoscenze e competenze apprese durante gli anni universitari con qualche anno di ritardo, quando cioè prendono avvio le loro attività in classe; e la netta separazione che ancora persiste tra mondo scolastico e mondo universitario non giova affatto all'aggiornamento degli insegnanti scolastici, come del resto

neppure garantisce una salubre negoziazione tra le idee della critica e le esigenze didattiche.

Va da sé che ogni prospettiva comprenda sia pro sia contro; pertanto, l'ideale sarebbe una situazione ibrida che cerchi di mediare tra le varie prospettive disponibili. Quindi, la sfida della didattica della letteratura sta proprio nel tentare di trovare una possibile sintesi, un'integrazione, tra le varie prospettive possibili, senza perdere però in sistematicità. Si avvicina a questo ideale il metodo ermeneutico (Luperini 2013), in particolare la sua variante relazionale (Spaliviero 2020a, 2020b); il metodo ermeneutico, benché focalizzato principalmente sul lettore (*intentio lectoris*), integra organicamente anche gli altri due approcci (*intentio auctoris* e *intentio operis*).

La lezione progettata attraverso tale metodo si articola in questo modo:

- a. lettura dell'opera;
- b. spiegazione dei contenuti semantici e svolgimento dell'analisi testuale (commento);
- c. presentazione del contesto storico, culturale e letterario dell'epoca, assieme alla biografia, al pensiero e alla poetica dell'autore con la scoperta dei significati originari del testo nella prospettiva passata (storicizzazione);
- d. identificazione dei possibili significati attuali dell'opera nella prospettiva presente degli studenti con il conseguente confronto collettivo sotto la guida del docente (attualizzazione);
- e. elaborazione di giudizi personali, critici e argomentati sul testo (valorizzazione). (Spaliviero 2020b, 64-65)

In questo metodo, quindi, si distinguono due momenti cardine dell'attività didattica (ma il discorso vale anche per quella della critica): 1) il commento e 2) l'interpretazione. Mentre nel primo, il commento, si 'capisce' il testo, ossia si scioglie il nodo dei significati nei loro elementi primi, nel secondo, l'interpretazione, lo si 'comprende', nel senso etimologico di 'prendere con', cioè ricollegare gli elementi precedentemente sciolti al contesto storico passato e attuale (Luperini 2013, 48-50). Si offre qui una più schematica e dettagliata esplicazione di queste due fasi:

- (1) Commento: è la fase analitica dei dati oggettivi del testo, ad esempio gli elementi retorici come la metrica, le figure retoriche, le strutture narrative (*intentio operis*). Inoltre, però, si tenta già qui di

ragionare sui significati storici espressi dal testo, realizzando un'analisi della semantica storica del lessico e della fraseologia costituenti il tessuto linguistico dell'opera.

- (2) Interpretazione: è la fase ermeneutica vera e propria, che scaturisce dai dati oggettivi desunti dall'analisi svolta nel momento precedente del commento, in particolare dall'analisi della semantica storica del testo, che conduce alle prime due sottofasi di questo secondo momento:
- a. storizzazione: il reperimento del significato che l'opera aveva all'epoca della sua composizione, ossia il suo significato storico (*intentio auctoris*), per esempio realizzando note esplicative a piè di pagina;
 - b. attualizzazione: la ricostruzione del significato che può avere oggi quell'opera (*intentio lectoris*), che può essere espressa nella parafrasi del testo in prosa e nella lingua corrente.

Queste due sottofasi conducono alla terza e ultima:

- c. valorizzazione: la responsabilizzazione dell'interpretazione sostenuta dal lettore e presa di coscienza del valore estetico ed etico dell'opera. Questa fase finale può determinarsi ad esempio nel dibattito in classe, che diventa così una vera e propria 'comunità ermeneutica' dialogante. (Spaliviero 2020a, 651; Spaliviero 2020b, 61-62)

Tale procedimento può essere integrato nella struttura ormai classica propugnata dalla letteratura glottodidattica e desunta dalla psicologia della Gestalt: globalità, analisi e sintesi. Il commento può collocarsi principalmente nella seconda fase, l'analisi; mentre l'interpretazione nella terza fase, la sintesi. Inoltre, questo può integrarsi anche con il modello della comunicazione interculturale sorto all'interno della tradizione glottodidattica più recente (Balboni e Caon 2015; Spaliviero 2020a, 2020b), che intende sviluppare le competenze trasversali, quali:

- osservare: diventare consapevoli dell'esistenza dei pregiudizi e degli stereotipi che possono inficiare la comunicazione e sviluppare la capacità sia di decentrarsi, distaccandosi dagli atteggiamenti quotidiani, sia di straniarsi, distogliendosi emotivamente dalle situazioni, per interpretare l'evento osservato da un 'terzo' luogo, diverso dal proprio punto di vista e dalla posizione dell'interlocutore;

Per una letteratura dell'inclusione

- relativizzare: comprendere che il proprio sguardo sulla realtà è condizionato dalla formazione culturale ricevuta per ricercare delle occasioni di confronto sul significato dei comportamenti che in un primo momento si può non essere in grado di capire;
- sospendere il giudizio: resistere alla tendenza umana di classificare oggetti, persone ed eventi e sopportare il dubbio a favore di riflessioni approfondite sulle esperienze vissute;
- ascoltare attivamente: sostituire il binomio 'giusto'/'sbagliato' con la volontà di capire i motivi che stanno alla base dei pensieri e delle azioni altrui, che inizialmente possono sembrare irrazionali o inaccettabili, grazie alla consapevolezza degli impliciti culturali che contraddistinguono la comunicazione (Sclavi, 2005);
- comunicare emotivamente: partecipare allo stato emotivo dell'interlocutore attraverso la ricerca interiore di esperienze di vita simili e riconoscersi eventualmente diversi;
- negoziare i significati: confrontare i propri significati con quelli dell'interlocutore sul piano sia razionale sia emotivo per decidere se e come accettarli pienamente, parzialmente o non accettarli *tout court*. (Spaliviero 2020a, 652; Spaliviero 2020b, 119-20)

Per agevolare la comprensione, si propone qui anche lo schema comparativo del metodo (cfr. Spaliviero 2020a, 652-53; Spaliviero 2020b, 135-36):

Tabella 2
La proposta di un metodo ermeneutico e relazionale per la didattica della letteratura

Psicologia della Gestalt	Approccio ermeneutico	Metodo ermeneutico e relazionale	Descrizione delle fasi
Globalità	---	Motivare al testo	Attività precedenti alla lettura del testo. Collegano la quotidianità degli studenti ai contenuti della lezione.
		Esplorare il testo	Attività successive alla lettura del testo. Verificano la comprensione generale.

Analisi	Commento	Analizzare il testo	Attività su alcuni elementi specifici del testo (semantici e/o formali). Verificano la comprensione analitica
	Interpretazione: storicizzazione	Contestualizzare il testo	Attività che approfondiscono lo studio dell'opera attraverso la lettura di altri frammenti dello stesso testo, della biografia dell'autore e di altre sue opere.
		Collegare il testo	Attività interdisciplinari che collegano l'opera ad altre letterature (europee, occidentali, extraoccidentali e della migrazione).
Sintesi	Interpretazione: attualizzazione	Attualizzare il testo	Attività che riguardano l'attualizzazione dei significati dell'opera a partire dalla quotidianità degli studenti.
	Interpretazione: valorizzazione	Valutare il testo	Attività di valutazione individuale dell'opera.
		Valutare e valutarsi	Test di verifica individuale, verifica collaborativa e
			Test di verifica individuale, verifica collaborativa e autovalutazione individuale.

Questa è in sostanza la proposta del metodo ermeneutico e relazionale (per una più ampia trattazione, si veda Spaliviero 2020a; Spaliviero 2020b, 125-44). Articolata e sistematica, la proposta del metodo ermeneutico e relazionale sembra offrire, oltre che una possibile integrazione fra i tre approcci interni alla didattica letteraria sopra citati (*intentio auctoris*, *intentio operis* e *intentio lectoris*), anche una sintesi che collega con precisa puntualità le metodologie tanto letterarie (quindi attinenti all'educazione letteraria), tanto quelle della glottodidattica più avanzata (relative quindi all'educazione linguistica).

Con il metodo ermeneutico e relazionale, pertanto, teoria della letteratura e glottodidattica avanzata, vale a dire finalizzata all'acquisizione di competenze trasversali di carattere comunicativo e interculturale, mettono strettamente in connessione le 'due educazioni' che condividono lo stesso materiale, ossia la lingua: l'educazione linguistica e l'educazione letteraria.

Tuttavia, come appare chiaro anche nello schema comparativo, la prima fase, ossia quella della globalità, appare meno articolata e specifica al contesto prettamente letterario; e, infatti, è totalmente assente nel metodo ermeneutico e, in quello ermeneutico e relazione, viene sviluppata come se si trattasse di un qualsiasi input linguistico.

4. Una nuova proposta: risemantizzare la parola 'estetica'

È però forse possibile caratterizzare ulteriormente questa fase così importante (è infatti quella iniziale) all'interno del contesto specificatamente letterario; e il modo per farlo potrebbe risiedere nella parola (tanto antica, quanto nuova) 'estetica'.

Nel contesto dei più attuali sviluppi della ricerca umanistica e letteraria, ossia quella interdisciplinare, empirica e computazionale, l'estetica gode attualmente di un vivace ritorno in auge. Infatti, i contributi dati negli ultimi anni dal cognitivismo letterario (*cognitive poetics*), dalla biopoetica (*biopoetics* e *literary Darwinism*), dalla neuroestetica e dall'estetica sperimentale (Cappelletto 2009; Gallese 2005; Freedberg and Gallese 2007; Chapelle Wojciehowski and Gallese 2011; Gallese e Guerra 2013; Gallese 2014; Gallese e Guerra 2015; Cometa 2017, 2018; Chapelle Wojciehowski e Gallese 2018) possono ora garantire una risoluzione in chiave inclusiva alla didattica della letteratura (come dell'arte in genere), offrendo una solida base scientifica al processo di percezione, cognizione ed emozione, centrale nel momento iniziale della fruizione del testo letterario.

In questo orizzonte ampio e variegato, anche la riscoperta delle teorizzazioni di Lev S. Vygotskij, autore già noto nel campo della psicologia e pedagogia in generale (Wood *ed al.* 1976; Guimarães Lima 1995; Petrová 2008; Cimatti *et al.* 2012; Mocchi e Penna 2012; Tomaino 2012; Petrová 2013; Carlotti 2015; Greco 2015; Goussot e Zucchi 2015; Mecacci 2017; Carlotti 2018; Cimatti 2020), potrebbe offrirsi come un'ipotesi di integrazione metodologica. Infatti,

Vygotskij, nei suoi primi scritti (1972, 1973; 2006, 281-310; 2015), si occupa di arte e in particolare di letteratura.

La storia editoriale di Lev Semënovič Vygotskij (1896-1934) rappresenta un caso singolare all'interno della culturale del Novecento. La sua opera godette di un notevole successo in patria, almeno durante la breve vita dell'autore. Ancora giovanissimo, infatti, viene chiamato nel prestigioso Istituto di Psicologia di Mosca dove in seguito, insieme ai colleghi Lurija e Leont'ev, condusse le ricerche ed elaborò le teorizzazioni della cosiddetta scuola storico-culturale, un approccio teorico e metodologico che caratterizzò la psicologia sovietica dei primi decenni post-rivoluzionari tanto sul versante clinico, quanto su quello applicato (Mecacci 1976, 2017).

La precoce morte, avvenuta a soli trentotto anni, e l'immediata e violenta reazione da parte del governo staliniano, che ostacolò anche le attività dei suoi ultimi anni di vita, portò a un drastico processo di censura dell'intera produzione dell'autore. Molte delle sue opere rimasero inedite e le poche già pubblicate subirono vigorosi interventi tesi a rimuovere qualsiasi riferimento alle idee degli intellettuali occidentali e a implicazioni teoriche non affini all'impostazione ideologica del nuovo regime. Senza tema di esagerazione, quella adottata nei riguardi di Vygotskij da parte del governo staliniano può considerarsi un vero e proprio tentativo di *damnatio memoriae*, fortunatamente non realizzato nella sua interezza, che ha reso molto difficile, prima anche la sola notizia della sua attività, poi una chiara e autentica visione e comprensione della sua opera.

Attualmente, è in corso una rilettura dell'intera produzione intellettuale di Vygotskij. Se nelle ultime decadi del secolo scorso si è assistito a una riscoperta dallo psicologo, al netto dei problemi filologici che ostacolarono allora la fruizione delle sue opere, nel nuovo millennio, alla luce della restituzione di un Vygotskij più autentico, si assiste invece a una ripubblicazione delle opere già edite e una sistematica pubblicazione di inediti, insieme a una crescente attenzione da parte di studiosi di varia provenienza disciplinare all'attualità della sua visione teoretica. In questo contesto, l'immenso lavoro, anche di natura strettamente filologica, condotto dallo studioso italiano Luciano Mecacci, che ha dedicato una parte considerevole della sua attività di ricerca allo studio di Vygotskij e della scuola storico-culturale da lui fondata, si è rivelato e si sta

rivelando fondamentale per la riscoperta del 'Vygotkij autentico' e per la restituzione puntuale del suo pensiero originale (Mecacci 1976, 2017)².

Tra i numerosi settori di applicazione delle teorizzazioni vygotkiane, l'estetica gode uno statuto singolare. Numerosi sono infatti gli scritti dedicati al tema, in special modo nella prima parte della sua attività intellettuale. Oltre ai vari contributi su giornali e riviste, vanno citati *Tragedia dell'Amleto* (Vygotkij 1973), *Psicologia dell'arte* (Vygotkij 1972), *L'educazione estetica* (Vygotkij 2006, 281-310) e *Sulla questione della psicologia della creazione artistica dell'attore* (Vygotkij 2015). Negli ultimi decenni si sta assistendo a una rilettura sistematica anche di questo versante della teoria vygotkiana (Guimarães Lima 1995, Tomaino 2012; Carlotti 2015, 2018; Cimatti 2020).

Il tema dell'arte è tuttavia presente anche in altre opere di Vygotkij, non solo in quelle specificatamente estetiche. Lo si ritrova ad esempio negli studi sull'immaginazione e la creatività (Vygotkij 2011), sullo sviluppo cognitivo (Vygotkij 2009) e sulla 'storicità' delle emozioni (Vygotkij 2019). Per Vygotkij, l'esperienza estetica si determina come un elemento di interesse centrale per riflettere sugli aspetti che esso implica e che ricoprono, al contempo, un ruolo centrale nel processo di sviluppo psichico dell'individuo. Il ruolo della società nello sviluppo cognitivo, il concetto di creatività, la funzione cognitiva dei 'segni' (gli 'stimoli-mezzi' socioculturali che l'individuo interiorizza affinché realizzi il suo sviluppo cognitivo), elementi fondamentali nella teoria psicologica vygotkiana, sono legati a doppio filo con la sua idea di esperienza estetica (Guimarães Lima 1995; Petrová 2008, 2013; Tomaino 2012; Carlotti 2015, 2018).

A ogni modo, le opere specificatamente estetiche citate mostrano una coerente e coesa teoria estetica (con particolare attenzione al sistema letterario) che si mantiene costante nella sua struttura di base esposta nel più ampio ed organico scritto sul tema, *Psicologia dell'arte (Psichologija iskusstva)*, composto tra il 1925 e 1926 come tesi di dottorato e mai pubblicato in vita dall'autore (la prima edizione parziale è del 1965, seguita tre anni dopo da una seconda basata su manoscritti più ampi e affidabili, Carlotti 2015, nota 2; Carlotti 2018, par. 3). Si offrono qui alcuni spunti che possono mostrare la tesi vygotkiana in materia d'arte.

² Colgo l'occasione per ringraziare il prof. Luciano Mecacci per la sua disponibilità e i suoi preziosi consigli, fondamentali per lo sviluppo delle idee presenti in questo articolo.

Per la psicologia oggettiva, ossia sperimentale, l'arte è "un sistema di stimoli, coscientemente e intenzionalmente organizzati allo scopo di suscitare reazioni estetiche. E in tal modo, analizzando la struttura degli stimoli, ricostruiremo la struttura delle reazioni" (Vygotskij 1972, 47). Riguardo alla metodologia adottata nel suo studio, dichiara che procederà "dalla forma dell'opera d'arte, attraverso l'analisi delle funzionalità dei suoi elementi e della sua struttura, risalire alla ricostruzione della reazione estetica e alla determinazione delle sue leggi generali" (Vygotskij 1972, 47-48).

Lo psicologo sovietico sostiene che il cardine dell'attività critica e didattica è la percezione delle emozioni antitetiche espresse dal testo attraverso l'esposizione diretta all'opera d'arte (Vygotskij 1972, 2006, 281-310). Ciò conduce l'organismo al 'processo di catarsi', del quale sappiamo:

[...] l'essenziale, e cioè che la scarica di energia nervosa, che costituisce l'essenza di qualsiasi sentimento, in questo processo si compie in direzione contraria a quella in cui ha luogo ordinariamente, e che, così, l'arte diviene il mezzo più vigoroso per le più efficaci e ingenti scariche di energia nervosa. Alla base di questo processo, noi individuiamo quel contrasto ch'è insito nella struttura d'ogni opera d'arte. (Vygotskij 1972, 293)

A seguito di una rigorosa analisi critica delle principali forme artistiche, sempre con particolare attenzione a quella letteraria, nel corso del suo saggio *Psicologia dell'arte* (1972), Vygotskij mostra che in ogni opera d'arte vengono contrapposte due o più emozioni antitetiche; e questa "intima contraddizione" (1972, 264) genera un "corto circuito" (1972, 292) che porta alla "complessa trasformazione dei sentimenti" (1972, 293) della catarsi. Questa è "la legge della reazione estetica: questa racchiude in sé un'emozione che si sviluppa in due direzioni opposte, e che, nel punto culminante, come per un corto circuito, trova il suo annullamento" (Vygotskij 1972, 293-94); e questa "contraddizione, da noi acquisita, fra costruzione della forma artistica e il contenuto, è essa stessa il fondamento dell'efficacia catartica della reazione estetica" (Vygotskij 1972, 295). Quindi, "in forma di legge estetica" (ibid.) può dirsi anche che "qualsiasi opera d'arte cela in sé un intimo disaccordo tra contenuto e forma, e che proprio con la forma l'artista raggiunge quell'effetto, per cui il contenuto viene ad essere annullato, quasi estinto" (ibid.); ed è nella "trasformazione delle emozioni, nel loro autobruciamento, nella reazione esplosiva che porta alla scarica di quelle emozioni, che ivi stesso erano state suscitate, consiste la catarsi

della reazione estetica” (ibid.). Inoltre, riguardo all'emozione artistica egli sostiene:

[...] essa muove, sì, da determinati sentimenti della vita vissuta, ma di questi sentimenti compie una rielaborazione [...]. È una rielaborazione che, come già abbiamo visto, si conclude nella catarsi, nella trasformazione cioè di quei sentimenti in altri antitetici, e nella loro risoluzione: e questo concorda, come meglio non si potrebbe, con quel principio dell'antitesi nell'arte, di cui parla Plechanov. Potremo facilmente persuadercene, purché ci si soffermi sulla questione del valore biologico dell'arte, così da intendere come questa non sia un semplice strumento di contagio, ma anche uno strumento che, per l'uomo, ha un'importanza senza confronti maggiore. (Vygotskij 1972, 332-33)

Per Vygotskij, questo è quindi il valore biologica dell'arte e ciò che rende possibile 'la catarsi psicofisica' dell'esperienza estetica. Quest'ultima “risolve e rielabora tendenza quanto mai complicate dell'organismo” (Vygotskij 1972, 333); e lo studioso aggiunge:

[...] questa possibilità di scaricare nell'arte le più veementi passioni, quelle che nella vita normale non trovavano sfogo, costituisce appunto il fondamento evidente dell'arte dal suo lato biologico. Tutto, infatti, il comportamento umano non è altro che un processo, diretto via via a stabilire l'equilibrio fra il nostro organismo e l'ambiente. [...] E appunto questi alti e bassi della nostra bilancia, queste scariche e sprechi di un'energia che non è andata in lavoro, rientrano nella funzione biologica dell'arte. (1972, 335)

Pertanto, “l'arte è un'indispensabile scarica d'energia nervosa e un complicato processo di equilibramento fra l'organismo e l'ambiente nei momenti critici del nostro comportamento” (Vygotskij 1972, 337); tuttavia, lo studioso aggiunge che:

[...] per ottenere tali risultati è necessario, in più, un atto creativo, che sia *superamento* di quel sentimento, risolvimento di esso, trionfo su esso: e solo quando *quel certo* atto si manifesta, solo *allora* l'arte si realizza. Ecco perché anche l'appercezione dell'arte esige creatività: neppure per appercepire l'artisticità di un'opera può bastare semplicemente rivivere con sincerità quel sentimento che dominava l'autore, né può bastare penetrar nell'intrinseca struttura di essa: è necessario, in più, superare creativamente il proprio sentimento personale, trovare la sua catarsi, e allora, soltanto, l'azione dell'arte si rivelerà in piena luce. (1972, 337-38)

Al valore, alla funzione biologica, Vygotskij affianca anche un valore, una funzione sociale dell'arte:

[...] Parte è quanto di sociale vi è in noi [...]. La modellizzazione dei sentimenti avviene al di fuori di noi in forza del sentimento sociale, che fuori di noi è trasportato, oggettivato, materializzato e rinvigorito negli oggetti d'arte a noi esterni, divenuti strumenti della società. [...] E [...] l'arte è una tecnica sociale del sentimento, uno strumento della società, per mezzo del quale quest'ultima trasporta nel giro della vita sociale i lati più intimi e più personali del nostro essere. (1972, 339)

Quindi l'arte è uno strumento sociale (più avanti annoverato tra i 'segni', gli artefatti specificamente culturali), uno 'stimolo-mezzo' necessario allo sviluppo equilibrato delle funzioni psichiche dell'individuo alla stregua del linguaggio; ma mentre questo è specifico per i concetti del pensiero, l'altro ha a che fare con i sentimenti e le emozioni. Vygotskij ricorre, infatti, al termine *pereživanie* (calco del tedesco *Erlebnis* 'esperienza') per designare l' 'esperienza' che fa il fruitore dell'arte (Carloti 2018, parr. 66-69). Per comprendere meglio questo punto, si propone qui lo schema del 'processo di significazione' (Figura 1), cardine della teoria dello sviluppo cognitivo vygotskiano (Vygotskij 2009, 160).

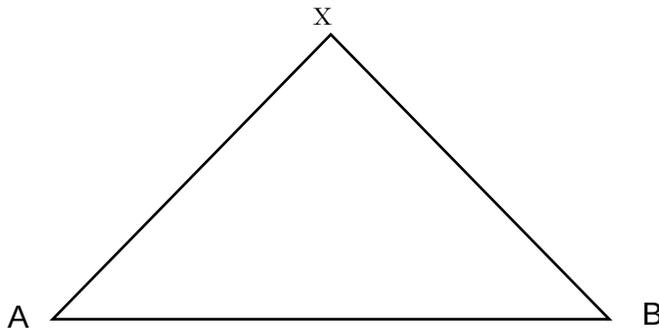


Figura 1.
Schema del processo di significazione vygotskiano (2009, 160)

Nello schema triadico proposto, A rappresenta lo 'stimolo' ambientale-relazionale, B la 'reazione' dell'individuo, X è lo 'stimolo-mezzo' culturale necessario per l'acquisizione dello stimolo e, quindi, per lo sviluppo delle funzioni psichiche superiori, ossia quelle culturali. Lo 'stimolo-mezzo' è un 'artefatto', un prodotto socioculturale e storico, che può essere materiali (ad esempio la penna, il pc, la casa) o ideale (ad esempio il linguaggio, il calcolo, la musica); nel primo caso si hanno gli 'strumenti', nel secondo i 'segni'. In questo processo è inoltre fondamentale la relazione interpersonale:

[...] un processo interpersonale si trasforma in un processo intrapersonale. Ogni funzione nello sviluppo culturale del bambino si presenta due volte: prima a livello sociale e in seguito sul piano individuale; prima tra le persone (*interpsichica*) poi dentro il bambino (*intrapsichica*). (Vygotskij 1987, 88)

Tutto ciò ha un'applicazione diretta nella pedagogia; da questo, infatti, scaturisce il concetto di 'zona di sviluppo prossimale (o prossimo)' proposta dallo stesso autore. Nella teoria vygotkiana, le agenzie educative che un individuo trova nella sua società sono l'elemento chiave per il suo sviluppo psichico. È inoltre fondamentale la relazione tra l'educatore e l'educando; l'educatore, infatti, con il suo supporto (che sarà poi definito *scaffolding*, cfr. Wood *et al.* 1976), rende possibile lo sconfinamento dalla 'zona di sviluppo attuale', ossia l'area in cui l'educando è autonomo, e il raggiungimento della 'zona di sviluppo prossimale (o prossimo)', l'area in cui l'educando comprende ma non è in grado di utilizzare gli strumenti e i segni in maniera autonoma. La 'zona di sviluppo potenziale' è invece quella in cui l'educando non riesce neppure con l'aiuto dell'educatore, poiché è troppo distante dalla sua 'zona di sviluppo attuale'. L'immagine seguente (Figura 2) schematizza il concetto di 'zona di sviluppo prossimale (o prossimo)' (ZSP) nello sviluppo dell'apprendente:

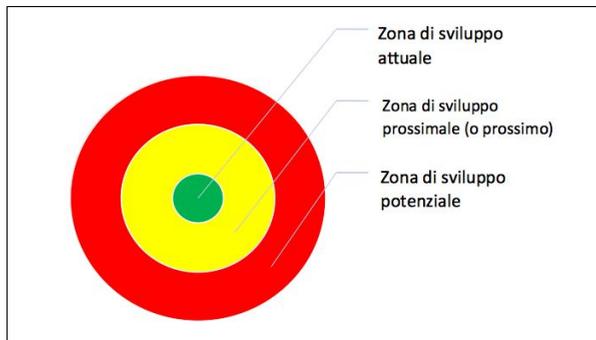


Figura 2.

Schema della zona di sviluppo prossimale (o prossimo). Rielaborazione personale di uno schema ideato da Vygotskij e assimilato dalla pedagogia.

Il concetto di 'zona di sviluppo prossimale (o prossimo)' è ormai da tempo assimilato dalla letteratura pedagogica e didattica ed è il testimone della

ricezione positiva dell'autore e dell'attualità della sua impostazione teorica (anche se permangono delle incertezze sull'autentica concettualizzazione del termine, come sostiene Mecacci 2017, 115-26).

Al valore biologico e sociale dell'arte, Vygotskij affianca quindi un valore specificatamente educativo, che svolge un ruolo cardine nell'attività pedagogico-didattica a cui viene esposto l'individuo al fine di realizzare a pieno il suo sviluppo cognitivo:

[...] diventa chiaro il significato autonomo, estremamente importante, dell'educazione estetica come creazione di abilità costanti per la sublimazione dell'inconscio. Educare esteticamente una persona significa creare in questa persona un canale ininterrotto e che agisce correttamente, che ritira e inverte l'energia interna dell'inconscio verso bisogni utili. La sublimazione realizza in forme socialmente utili quello che il sonno e la malattia realizzano in forme individualistiche e patologiche. (Vygotskij 2006, 292-93)

In questo consisterebbe la natura e la funzione dello 'stimolo-mezzo' specifico dell'opera d'arte. La reazione estetica, lungi dall'essere la mera contemplazione del bello, è bensì per Vygotskij un'attività creativa del fruitore, che partecipa alla creazione primaria dell'autore con l'immaginazione e l'emozione e che si manifesta fisiologicamente attraverso una scarica nervosa centrale (cioè localizzata nell'encefalo); e questa, a sua volta, genera una canalizzazione psichica delle forze inconsce in maniera socialmente utile e positiva, all'opposto del sogno, che è individualistico, e della nevrosi, che è dannosa (2006, 292-93). Quindi, secondo la teoria estetica di Vygotskij, due principi fra loro correlati caratterizzano tanto il prodotto artistico nella sua essenza che la reazione estetica di colui che lo esperisce: l'antitesi e la catarsi, ossia lo scontro dei sentimenti antitetici concretizzati nell'opera d'arte e suscitati nel fruitore che porta alla loro trasformazione positiva, alla scarica delle forze inconsce agenti latentemente nell'individuo (ibid.). Questo processo biopsicologico ha una diretta ripercussione sociale: l'individuo, attraverso esso, risolve il contrasto con l'ambiente in cui è immerso, pervenendo così al superamento delle fasi critiche del comportamento, vale a dire che si integra in esso, o, per così dire, la sua individualità si socializza. Ciò ha una chiara implicazione educativa; l'arte, infatti, posta in questi termini, diviene uno strumento di enorme utilità per un sano sviluppo cognitivo e per la realizzazione dell'inclusione sociale dell'individuo in formazione.

Tentando dunque un'integrazione all'interno del modello ermeneutico e relazionale (Spaliviero 2020a, Spaliviero 2020b), si potrebbe aggiungere una sottofase interna alla globalità specificatamente dedicata alla reazione estetica del lettore all'opera letteraria, in questo modo (Tabella 3):

Tabella 3
Integrazione del momento estetico nel modello ermeneutico e relazionale

Psicologia della Gestalt	Approccio ermeneutico	Metodo ermeneutico e relazionale	Descrizione delle fasi
Globalità	---	Motivare al testo	Attività precedenti alla lettura del testo. Collegano la quotidianità degli studenti ai contenuti della lezione.
		Esplorare il testo	Attività successive alla lettura del testo. Verificano la comprensione generale.
		Reagire al testo	Parlare delle emozioni che il testo ha suscitato, descrivere le immagini mentali sorte durante la lettura, collegare i contenuti emozionali alla vita personale e al vissuto del lettore. Insomma, costruire una reale partecipazione emotiva al testo.

Di conseguenza, le successive fasi di analisi e di interpretazione rinverranno costantemente al contenuto emotivo che ha generato la reazione partecipata alla lettura. Tuttavia, in queste fasi, in parte nell'analisi-commento, poi più concretamente in quella della sintesi-interpretazione, il contenuto emotivo-individuale si trasformerà in sentimentale-sociale. Si innesci così una 'dialettica sentimentale' (oltre che ideale) fra il lettore e il testo e fra il lettore e i vari membri della comunità ermeneutica: il valore estetico dell'opera letteraria e quello della reazione estetica del lettore mostreranno chiaramente il processo della 'modellizzazione sociale' dell'esperienza vissuta dall'umano attraverso il sentimento e del suo trasformarsi all'interno del divenire storico, ossia la

‘storicità’ delle emozioni (Vygotskij 2019).

Inoltre, al fine di distinguere in maniera più netta le due sottofasi di ‘motivare al testo’ e ‘reagire al testo’ nelle quali figurano i rimandi alla sfera personale del fruitore e l’attenzione alle sue emozioni, si aggiunge che, nella fase di motivazione, il contenuto emotivo destinato non riguarda il testo ‘direttamente’ ma solo la tematica o le immagini presenti nel testo; mentre la reazione riguarda proprio i temi e le immagini presenti ‘direttamente’ nel testo. Nella fase motivazionale si introdurranno i contenuti emozionali del testo suscitandoli attraverso il ricorso ad altre tipologie di input al fine di destare l’‘attenzione emotiva’ a quanto si troverà nel testo; nella fase di reazione, invece, verranno processate criticamente le emozioni destinate dalla fruizione diretta del testo e, a fronte di quanto ‘attivato’ nella fase motivazionale in termini di emozione/sentimento, si potrà anche mostrare le divergenze e le continuità, le modificazioni e gli slittamenti, che la lettura del testo ha provocato nei riguardi dello stesso o di un simile tema. La letteratura, infatti, ha la virtù di farci cambiare più o meno drasticamente la nostra idea sul mondo, e quindi anche il suo influsso emotivo³.

5. Conclusioni

In queste pagine si è cercato di delineare gli elementi fondamentali dell’attuale didattica della letteratura all’interno del contesto generale della pedagogia più recente. Successivamente, si è esposto il metodo ermeneutico e relazionale mettendo in luce il punto debole di esso, la globalità. Sulla scorta di una concezione neuropsicologica della reazione estetica all’arte, si è segnalata una possibile integrazione al metodo menzionato: una rivalutazione dell’esperienza emotivo-sentimentale nella fruizione degli oggetti d’arte a partire dalle teorizzazioni sul tema elaborate da Lev S. Vygotskij. Mettere il lettore al centro dell’attività di insegnamento/apprendimento (*intentio lectoris*), infatti, non significa soltanto porre il focus sull’interpretazione del testo, bensì significa dare un aspetto olistico dell’esperienza estetica, la quale non può per nulla prescindere dalla componente emozionale. Questa prospettiva, oltre a garantire un più autentico rapporto con i prodotti letterari, offre l’occasione di acquisire

³ Devo alle discussioni con la dott.ssa Stefania Elisa Ghezzi (Università Palacký di Olomouc) l’elaborazione di questa utile distinzione e caratterizzazione delle due fasi.

competenze trasversali e di sviluppare cognitivamente l'individuo. L'idea di esperienza estetica che sottende la teorizzazione vygotskiana implica inoltre la possibilità di trasformare i contenuti psichici inconsci, che altrimenti rimarrebbero latenti (e quindi potenzialmente dannosi per l'organismo), e sviluppare al contempo quelle facoltà psichiche superiori, ossia culturali, necessarie alla vita sociale dell'individuo. Pertanto, una tale prospettiva è di notevole supporto ai fini dell'inclusione sociale e didattica dei membri della classe. Tutto ciò, però, si può esperire soltanto qualora il processo di fruizione venisse inquadrato nel suo autentico processo: dalle emozioni alle cognizioni.

Appare chiaro dunque che porre il focus sulle emozioni, che 'naturalmente' scaturiscono dalla fruizione dell'opera d'arte e che determinano la reazione estetica in quanto tale, e sottoporre al vaglio della critica (commento-analisi e interpretazione-sintesi) le loro concretizzazioni stilistiche al fine di darne una dimensione storica e sociale, mostrano, oltre che una determinazione più chiara e consapevole del momento iniziale dell'esperienza letteraria (che diventa in questo modo estetico-globale), anche il profilarsi di una 'letteratura dell'inclusione', ossia un uso sociale e terapeutico (o meglio, e a rigore: 'catartico') dell'arte, un'educazione letteraria che sia anche una vera e propria educazione sentimentale.

Bibliografia

- Ajello, Anna Maria, Clotilde Pontecorvo, e Cristina Zucchermaglio. 2015 [2004]. *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*. Roma: Carocci.
- Balboni, Paolo Ernesto. 2004. *Educazione Letteraria e nuove tecnologie*. Torino: UTET. <https://arca.unive.it/handle/10278/7589> (10/07/2022)
- Balboni, Paolo Ernesto. 2006. *Insegnare la letteratura italiana a stranieri. Risorse per docenti di italiano come lingua straniera*. Perugia: Guerra.
- Balboni, Paolo Ernesto, e Fabio Caon. 2015. *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- Biggs, John, and Catherine Tang. 2011. *Teaching for Quality Learning at University: What the Student does*. Buckingham: Open University Press/McGraw Hill. https://cetl.ppu.edu/sites/default/files/publications/-John_Biggs_and_Catherine_Tang_-_Teaching_for_Quali-BookFiorg-.pdf (10/07/2022)
- Cappelletto, Chiara. 2009. *Neuroestetica. L'arte del cervello*. Bari-Roma: Laterza.
- Carlotti, Edoardo Giovanni. 2015. "Aspetti biologici e socio-culturali dell'emozione scenica. L'impostazione metodologica di L. S. Vygotskij". *Mimesis Journal* 4 (1): 79-92. <http://journals.openedition.org/mimesis/972> (10/07/2022)
- Carlotti, Edoardo Giovanni. 2018. "La psicologia dell'arte di L.S. Vygotskij: emozione ed esperienza". In *Esperienza e coscienza: Approcci alle arti performative*. Edoardo Giovanni Carlotti (a cura di). Torino: Accademia University Press, 55-95. <http://books.openedition.org/aaccademia/3897> (10/07/2022)
- Chapelle, Wojciehowski, Hannah, and Vittorio Gallese. 2011. "How Stories Make Us Feel: Toward an Embodied Narratology". *California Italian Studies* 2 (1). <https://escholarship.org/uc/item/3jg726c2> (10/07/2022)
- Chapelle Wojciehowski, Hannah, and Vittorio Gallese. 2018. "Introduction". In *Costellazioni. Rivista di lingue e letterature* 2 (5): 9-21.
- Cimatti, Felice. 2020. "Out of body. Language, emotions and art in Vygotsky's 'Notebooks'". *Rivista internazionale di Filosofia e Psicologia* 11 (3) 264-82. <https://www.rifp.it/ojs/index.php/rifp/article/download/rifp.2020.0019/1081> (10/07/2022)
- Cimatti, Felice, Luciano Mecacci, ed Ekaterina Velmezova (a cura di). 2012. *Vygotskij e il linguaggio. Rivista Italiana di Filosofia del Linguaggio*, 6 (2). <http://www.rifl.unical.it/index.php/rifl/issue/view/6> (10/07/2022)

- Cometa, Michele. 2017. *Perché le storie ci aiutano a vivere. La letteratura necessaria*. Milano: Cortina Raffaello.
- Cometa, Michele. 2018. *Letteratura e darwinismo. Introduzione alla biopoetica*. Roma: Carocci.
- Freedberg, David, and Vittorio Gallese. 2007. "Motion, Emotion and Empathy in Esthetic Experience". *Trends in Cognitive Sciences* 11 (5): 197-203. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1364661307000587?via%3Dihub> (10/07/2022)
- Gallese, Vittorio. 2005. "Embodied Simulation: From Neurons to Phenomenal Experience". *Phenomenology and the Cognitive Sciences* 4: 23-48. https://link.springer.com/article/10.1007/s11097-005-4737-z_ (10/07/2022)
- Gallese, Vittorio. 2014. "Arte, corpo, cervello: per un'estetica sperimentale". *Micromega* 2: 49-67. https://www.academia.edu/6930465/Gallese_V._2014_Arte_Corpo_Cervello_Per_un_Estetica_Sperimentale._Micromega_2_2014_49-67_ (10/07/2022)
- Gallese, Vittorio, e Michele Guerra. 2013. "Forme di simulazione e sti(mo)li cinematografici". *Reti, saperi, linguaggi* 2 (2): 9-12. http://www.coriscoedizioni.it/wp-content/uploads/2013/12/Gallese_Guerra1.pdf (10/07/2022)
- Gallese, Vittorio, e Michele Guerra. 2015. *Lo schermo empatico. Cinema e neuroscienze*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Giusti, Simone. 2011. *Insegnare con la letteratura*. Bologna: Zanichelli.
- Giusti, Simone. 2014. *Per una didattica della letteratura*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Giusti, Simone. 2015. *Didattica della letteratura 2.0*. Roma: Carocci.
- Greco, Antonio. 2015 *Per una pedagogia dell'inclusione. A partire da Vygotskij*. Bari: Progedit.
- Goussot, Alain, e Rizio Zucchi. 2015. *La pedagogia di Lev Vygotskij. Mediazioni e dimensione storico-culturale in educazione*. Milano: Mondadori.
- Guimarães Lima, Marcelo. 1995. "From Aesthetics to Psychology: Notes on Vygotsky's 'Psychology of Art'". *Anthropology & Education Quarterly* 26 (4): 410-424. <https://www.jstor.org/stable/3195754?seq=1> (10/07/2022)
- Luperini, Romano. 2013. *Insegnare la letteratura oggi*. San Cesario di Lecce: Manni.
- Mecacci, Luciano. 1976. *La psicologia sovietica (1917-1936)*. Roma: Editori Riuniti.

- Mecacci, Luciano. 2017. *Lev Vygotskij. Sviluppo, educazione e patologia della mente*. Firenze: Giunti.
- Mocci, Sandro, e Maria Pietronilla Penna. 2012. “Una prospettiva vygotskijana per un modello unificato di comprensione del testo”. *Rivista Italiana di Filosofia del Linguaggio* 6 (2): 137-48.
<http://www.rifl.unical.it/index.php/rifl/article/view/42> (10/07/2022)
- OECD. 2021. *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. Parigi: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en> (10/07/2022)
- Petrová, Zuzana. 2008. *Vygotskébo škola v pedagogike*. Trnava, Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- Petrová, Zuzana. 2013. “On the relevancy of using Vygotsky’s theoretical framework to legitimize dialogic teaching/learning”. *Journal of Pedagogy* 4 (2): 237-52. <https://doi.org/10.2478/jped-2013-0013> (10/07/2022)
- Ruozzi, Gino, e Gino Tellini (a cura di). 2020. *Didattica della letteratura italiana. Riflessioni e proposte applicative*. Firenze: Le Monnier Università.
- Sclavi, Mariarita. 2005. “Ascolto attivo e seconda modernità”. *Rivista di Psicologia Analitica* 19: 137-59.
- Spaliviero, Camilla. 2020a. “La proposta di un metodo ermeneutico e relazionale per la didattica della letteratura. I risultati di un’indagine sulla letteratura italiana”. *Italiano LinguaDue* 1 2 (1): 648 - 68 .
<https://doi.org/10.13130/2037-3597/13952> (10/07/2022)
- Spaliviero, Camilla. 2020b. *Educazione letteraria e didattica della letteratura*. Venezia: Edizioni digitali Università Ca’ Foscari Venezia. <http://doi.org/10.30687/978-88-6969-464-6> (10/07/2022)
- Tomaino, Alessia. 2012. “Per una buona psicologia dell’arte: Vygotskij e il Mosè di Freud”. *Rivista Italiana di Filosofia del Linguaggio* 6 (2): 174-87.
<http://www.rifl.unical.it/index.php/rifl/article/view/45> (10/07/2022)
- Veggetti, Maria Serena. 2004. *L’apprendimento cooperativo. Concetti e contesti*. Roma: Carocci.
- Vygotskij, Lev Semënovič, 1972 [1965]. *Psicologia dell’arte*. Roma: Editori Riuniti.
- Vygotskij, Lev Semënovič, 1973 [1968]. *La tragedia di Amleto*. Roma: Editori Riuniti.
- Vygotskij, Lev Semënovič. 1987. *Il processo cognitivo*. Torino: Bollati Boringhieri.

Vygotskij, Lev Semënovič. 2006 [1926]. *Psicologia pedagogica. Manuale di psicologia applicata all'insegnamento e all'educazione*. Gardolo (TN): Erickson.

Vygotskij, Lev Semënovič. 2009 [1931] *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*. Firenze: Giunti.

Vygotskij, Lev Semënovič. 2011 [1930]. *Immaginazione e creatività nell'età infantile*. Roma: Editori Riuniti.

Vygotskij, Lev Semënovič. 2015 [1937]. "Sulla questione della psicologia della creazione artistica dell'attore". *Mimesis Journal* 4 (1): 67-78. <http://journals.openedition.org/mimesis/969> (10/07/2022)

Vygotskij, Lev Semënovič. 2019 [1970] *Teoria delle emozioni. Studio storico psicologico*. Sesto San Giovanni: Mimesis.

Wood, David, Jerome Seymour Bruner, and Gail Ross. 1976. "The role of tutoring in problem solving". *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines* 17 (2): 89-100.