

Vygotskij, Tolstoj e la costruzione del senso

Grazia Basile

Università di Salerno
gbasile@unisa.it

Abstract The aim of this paper is to analyze the way in which, according to Vygotskij, human beings form and organize their experiences and, at the same time, develop senses and shared meanings within a linguistic community. In this respect Vygotskij, in his works, often refers to Tolstoy establishing with him a dialogue that helps us to understand some key points of the development of thought and language. The social function of language develops starting from the earliest stages of infant development (from the phase of the syncretism to that of complex formation etc.) and, in particular, is realized within what Vygotskij defines *natural forms*, i.e. situations in which our experiences and our knowledge, our words, our speech etc. originate and which are the framework of experiential spaces (which are linguistic spaces too) from which all forms of culture and human communication follow. Tolstoj, especially the Tolstoj pedagogist, active in the school of Jasnaja Poljana, in this regard plays a central role, since, for him too, both the concepts and the words that give them a perceptible and coded form within an historical-natural language are related to natural forms of shared life, to complex games of interrelations with other human beings. The two authors differ, however, in how they consider the role of education and educators: Tolstoy thinks that the teacher may be just a “facilitator” of the innate abilities the child already possess, while Vygotskij thinks that the educator and, in general, the adult plays a fundamental role in the cognitive, linguistic and interactional development of the child.

Keywords: natural forms, linguistic space, cognitive development, language learning, education.

1. Premessa

Lev S. Vygotskij (1896-1934) negli ultimi paragrafi di *Pensiero e linguaggio* (1990) trae le sue conclusioni riguardo al rapporto tra il pensiero e la parola, un rapporto - egli sostiene - né originario né dato una volta per tutte. È legame che compare nel corso dello sviluppo e si sviluppa esso stesso, per cui per Vygotskij la situazione non è quella descritta nell'*incipit* del Vangelo di Giovanni «All'inizio era il Verbo» (*La Sacra Bibbia* ed. 1958: 1131) - dove il latino *verbum*, secondo la traduzione latina di Girolamo, sta per “parola” (cfr. DE MAURO 2008: 93) - ma, riprendendo Goethe attraverso le parole di Faust, «All'inizio era l'azione» (cfr. VYGOTSKIJ 1990: 395 e ID. 2010a: 35), quella per cui all'inizio vi era un contesto di azioni (e, come vedremo, di interazioni), di attività e di esperienze precedenti e propedeutiche, per così dire, al manifestarsi della parola. Ciò accade sia dal punto di vista della filogenesi che da quello dell'ontogenesi.

A livello filogenetico i nostri predecessori - dall'*Homo habilis* all'*Homo sapiens sapiens* - si sono caratterizzati per la fabbricazione di manufatti e per le loro prime

forme di vita associata, però i reperti paleontologici paiono attestare che prima dell'*Homo sapiens Neanderthalensis* la laringe era ancora alta (con la conseguente limitazione dell'ampiezza del cavo orale), mentre è solo con l'*Homo sapiens sapiens* che si verifica l'abbassamento della laringe con una conseguente posizione delle corde vocali più favorevole all'emissione di suoni distinti¹. È solo a partire da 50-30.000 anni fa – dunque dal momento della scomparsa dall'Europa degli ultimi Neandertaliani e della piena affermazione dei *Sapiens sapiens* – che secondo l'interpretazione di Philip Lieberman (cfr. LIEBERMAN 1980) possiamo parlare di linguaggio verbale vero e proprio, di linguaggio fatto di suoni e parole e non più di grida e di suoni indistinti.

Se invece guardiamo all'ontogenesi del linguaggio umano, molti sono i processi messi in atto dagli esseri umani tra loro (bambini e adulti) perché, come afferma Ludwig Wittgenstein (1889-1951), prima delle parole «molte cose devono già essere pronte nel linguaggio, perché il puro denominare abbia un senso» (WITTGENSTEIN 1974: 122)².

In questa sede ci soffermeremo sul modo in cui Vygotskij intende l'acquisizione della comune e generale esperienza umana - quale si realizza nel processo di apprendimento - intesa come forma di primaria importanza dello sviluppo psichico e specifica dell'uomo (cfr. LEONTJEV & LURIA 2010: 56), e sul modo in cui l'organizzazione di tale esperienza sia cruciale nella costruzione, o meglio nella co-costruzione collettiva del senso. La figura di Lev Tolstoj (1828-1910) accompagna, in questo percorso, le riflessioni di Vygotskij e il "dialogo" fra il celebre scrittore della Russia prerivoluzionaria e lo psicologo sovietico risulta di straordinaria attualità per comprendere alcuni punti nodali dello sviluppo del pensiero e del linguaggio.

2. Vygotskij e la dimensione sociale del significare

Gli esseri umani fin dalla più tenera infanzia sono mossi da una «broad, universally shared expectation» (WAXMAN 2004: 295), la quale «permits infants to link novel words (that are applied to objects) to commonalities among those named objects» (*ibidem*). È in virtù di quest'aspettativa universalmente condivisa che il bambino - prima ancora dell'acquisizione delle prime parole - è naturalmente portato a collegare i segmenti fonici che ode intorno a sé con gli oggetti, con le entità che lo circondano e, in una fase successiva - ponendosi come un "soggetto" di fronte a un "oggetto" - a denominare tali oggetti o entità, anche se i primi vocaboli utilizzati non indicano degli oggetti stabili e permanenti, ma, più semplicemente, si riferiscono a «vaghe impressioni complessive più o meno fluide» (CASSIRER 1966: 159).

Il processo di acquisizione di una lingua storico-naturale assume così i caratteri di un osservatorio privilegiato riguardo non solo ai rapporti tra cognizione umana e linguaggio, dal momento che i bambini, «before they can tie their own shoes [...], spontaneously form concepts to capture various relations among the objects and events they encounter, and they learn words to express them» (WAXMAN 2004:

¹ Qualcosa di analogo accade anche a livello ontogenetico: per tutta l'infanzia le nostre lingue scendono nella faringe gradualmente fino ad arrivare sotto il livello della mandibola inferiore e, nel processo di discesa verso il basso, la lingua porta con sé la laringe. Tale processo si completa tra i 6 e gli 8 anni, età in cui otteniamo un tratto vocale completamente umano (cfr. LIEBERMAN & MCCARTHY 2012: 173).

² Per una panoramica dei processi implicati nell'acquisizione di una lingua storico-naturale cfr., tra gli altri, BASILE (2012).

295), ma anche in relazione alle abilità sociali e sociocognitive che i bambini devono necessariamente acquisire nel processo di acquisizione di una lingua storico-naturale. Già nel primo anno di vita del bambino, in quello che Vygotskij definisce lo stadio preintellettivo dello sviluppo del linguaggio, nel quale si formano e si organizzano i concetti, è possibile osservare un ricco e variegato sviluppo della funzione sociale del linguaggio (cfr. VYGOTSKIJ 1990: 110). Ciò è particolarmente evidente in quelle che lo psicologo sovietico nella *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori e altri scritti* definisce *forme naturali* (cfr. VYGOTSKIJ 1974: 184), ossia situazioni dalle quali nascono e si sviluppano le nostre esperienze e pratiche di vita così come - in stretta interrelazione con esse - le nostre parole, i nostri discorsi e i nostri saperi, insomma tutte le forme culturali del comportamento umano. La nozione vygotiskijana di *forma naturale* - a nostro parere - anticipa e contribuisce a definire alcune nozioni usate attualmente nella più moderna psicologia dello sviluppo, come la nozione di *format*, di *script*, di schema di evento ecc.

Come è noto, i bambini (ma anche gli adulti) fin dalle prime forme di interazione condivisa - Jerome Bruner parla a questo proposito di *format* (cfr. BRUNER 1987: 18-19) - e, più compiutamente, già a 2-3 anni di età, si costruiscono del tutto naturalmente le prime forme di rappresentazione degli eventi, degli episodi di vita familiare, scolastica, di gioco ecc. a cui prendono parte in maniera complessa e dinamica. Tali rappresentazioni hanno un carattere olistico, implicando uno svolgimento di tipo narrativo nel tempo e nello spazio (cfr., tra gli altri, NELSON 1986b) e un'identificazione dei ruoli dei protagonisti di tali eventi: ad esempio, nel concettualizzare l'evento del baciare i bambini fin da piccolissimi sono in grado di stabilire colui che bacia e colui che è baciato (cfr. TOMASELLO 1995: 151).

Pensare la realtà in termini narrativi, in termini di storie, è infatti una tendenza generale e naturale degli esseri umani e - fin dalla più tenera infanzia - sta alla base dell'organizzazione e rappresentazione delle loro esperienze. Data questa naturale tendenza degli esseri umani a pensare e a dar forma all'esperienza in termini narrativi, in termini di storie, nel momento in cui noi, fin da bambini, organizziamo la nostra conoscenza del mondo e ci rappresentiamo la nostra esperienza nel mondo, ci basiamo in gran parte su percezioni e rappresentazioni di tipo situazionale o - per ispirarci a una nozione nata nell'alveo dell'intelligenza artificiale (cfr. SCHANK & ABELSON 1977) - scriptico, laddove lo *script* si configura come uno schema di evento che specifica le persone che partecipano a un evento, i ruoli sociali da esse assunti, gli oggetti da esse utilizzati e la sequenza di azioni e relazioni in cui sono coinvolti oggetti, persone, ecc. (cfr., tra gli altri, COLE 2005: 207).

In sostanza, parliamo di *script* per riferirci a delle strutture spazialmente, temporalmente e causalmente connesse, condivise dai membri di una stessa cultura (in questo senso parliamo di strutture culturalmente determinate): si tratta di schemi di eventi che si verificano ripetutamente e abitualmente o - per esprimerci in termini più tecnici - di rappresentazioni di tipo olistico di eventi generali (come l'andare al ristorante, l'andare dal medico ecc. che si svolgono in un certo luogo, secondo una certa connessione temporale o causale ecc.), laddove è proprio la ripetitività di azioni, gesti, discorsi ecc. e la conseguente formazione di abitudini a gettare le basi della successiva comprensione e uso di parole, sintagmi, testi ecc., che si definiscono e stabilizzano nella memoria di ciascun parlante come traccia delle sue precedenti esperienze di comprensione e uso di quelle parole, sintagmi, testi ecc. in situazioni concrete e particolari. È a partire da tali situazioni concrete - che sono abituali, routinarie e ripetute - che bambini e adulti acquisiscono le loro prime procedure comunicative, condividendo (proprio nel senso etimologico di "dividere, spartire con

qualcuno”) interazioni e forme di vita necessarie perché si sviluppino e si perfezionino l’esercizio del linguaggio (cfr. BASILE 2010: 23-24).

Quest’ultimo, infatti, non si realizza mai in astratto, ma è di volta in volta reso possibile, effettivo ed efficace in seno a una situazione particolare, insomma a uno spazio, a una situazione condivisa tra gli esseri umani³. Ciò che ci preme sottolineare è che è a partire dalle forme naturali di cui parla Vygotskij (più o meno strutturate in schemi di evento, *format* o *script*) o - per riprendere una nozione chiave delle *Ricerche filosofiche* di Wittgenstein (1974) - dalle forme di vita, dunque da strutture cognitive spazialmente e temporalmente organizzate, che siamo perfettamente in grado, da un lato, di rappresentarci gli eventi cercando di trovare delle spiegazioni a “come funziona il mondo” (cfr. NELSON 1986b: 8) e, dall’altro, di crearci una sorta di base comune perché - proprio a partire da tali situazioni condivise con altri esseri umani - nascano e si sviluppino i sensi e le significazioni propri di una comunità linguistica, in virtù di negoziazioni e approssimazioni successive messe continuamente in atto dai locutori.

È stata appunto l’associazione degli uomini fra loro la *conditio sine qua non* per lo sviluppo del linguaggio e delle lingue storico-naturali, o, altrimenti detto, «in condizioni di vita associata si è formato il sistema dei significati, generalizzatori della realtà» (LEONTJEV & LURIJA 2010: 34).

In sostanza le forme naturali - come è esplicitato da Vygotskij ne *Lo sviluppo del linguaggio e del pensiero* - prevedono, in primo luogo, che l’essere umano, fin dalla più tenera infanzia, percepisca il mondo non come una quantità o una somma di cose isolate, ma che la sua percezione della realtà sia di natura sincretica, nel senso che proceda per insiemi: persone, oggetti, eventi ecc. vengono assemblati in gruppi e la sua rappresentazione del mondo è, in sostanza, situazionale (cfr. VYGOTSKIJ 1983: 36).

A questo proposito, infatti, Vygotskij sostiene che il processo di formazione dei concetti nel bambino passa attraverso alcuni stadi fondamentali. Il primo è quello del sincretismo, per cui il bambino tende a pensare per blocchi, senza dividere né distinguere gli oggetti gli uni dagli altri (cfr. *ivi*: 30), in sostanza è lo stadio della tendenza «a legare sulla base di una impressione unica gli elementi più disparati e privi di un legame interno, portandoli ad un’immagine fusa indifferenziata» (VYGOTSKIJ 1990: 149). Il bambino non percepisce affatto il mondo come una somma di entità isolate bensì procede per insiemi, la sua percezione e rappresentazione del mondo ha carattere sincretico, ossia è situazionale.

Il secondo stadio è quello della formazione per complessi, per cui il bambino manifesta la tendenza a stabilire dei rapporti tra le differenti impressioni concrete, a riunire e generalizzare oggetti isolati, ad organizzare e sistematizzare tutta la sua esperienza. La differenza è che le generalizzazioni messe in atto attraverso questa modalità di pensiero rappresentano dei complessi di oggetti concreti isolati riuniti tra loro non più sulla base di legami soggettivi legati alle impressioni del bambino, ma sulla base di legami oggettivi che esistono realmente tra questi oggetti (cfr. *ivi*: 151). Alla cosiddetta “coerenza incoerente” tipica dell’immagine sincretica il bambino sostituisce questo tipo di pensiero superiore, in cui gli oggetti simili sono riuniti in un

³ Ciò è possibile in virtù del fatto che «vi è una *coralità* e *socialità* non solo del funzionamento, ma, prima ancora, dell’apprendimento delle lingue, anzi dell’apprendimento in generale, della formazione degli esseri umani. Non cresciamo in solitudine, e sviluppiamo le nostre capacità, le nostre coscienze e conoscenze in un rapporto continuo con gli altri [coursivi nostri]» (DE MAURO 2009: 31).

gruppo comune, sono assemblati in complessi secondo le leggi dei legami oggettivi da lui scoperti nelle cose. «Alla base del complesso», sostiene Vygotskij «vi sono legami fattuali, scoperti nell'esperienza immediata»: ad esempio, si va da un primo tipo di complesso (detto "associativo") in cui il bambino vi include gli oggetti più disparati a un complesso (detto "per collezioni") in cui oggetti diversi sono riuniti assieme sulla base della loro complementarità reciproca, così che

l'inserimento di oggetti isolati nella collezione, l'assortimento praticamente importante, finalizzato ed unico funzionalmente, di oggetti che si completano a vicenda, questa è la forma più frequente di generalizzazione delle esperienze concrete che la sua esperienza intuitiva insegna al bambino. Il bicchiere, il piattino e il cucchiaino; il servizio da pranzo composto dalla forchetta, dal coltello, dal cucchiaino e dal piatto; gli abiti del bambino, tutto questo rappresenta dei modelli dei complessi-collezioni naturali, che il bambino incontra nella sua vita quotidiana (ivi: 156)⁴.

Alla base dell'impostazione di Vygotskij c'è l'idea che nell'essere umano i processi psichici mutano parallelamente al mutare e all'evolversi delle sue attività ed esperienze concrete, giovandosi dell'uso di mezzi e strumenti, sia di quelli cosiddetti "esterni" che hanno caratterizzato il funzionamento della mente umana e favorito la soluzione di problemi, come nel caso degli strumenti necessari a leggere e scrivere quali lo stilo, la penna, la pietra, la pergamena ecc. (che hanno reso possibili nuove operazioni cognitive, quali la scrittura e la lettura, tipiche, per l'appunto, degli esseri umani), sia di quelli cosiddetti "interni", quali i segni, i simboli e il linguaggio, come mezzi per interagire con gli altri⁵. L'uso di strumenti, sia esterni che interni, non è - sia per Vygotskij che, successivamente, per Lurija - che uno dei tasselli necessari allo sviluppo cognitivo dell'essere umano, gli altri due essendo l'interazione fattuale con l'ambiente esterno e l'interazione concreta tra gli esseri umani (cfr. MECACCI 1997: XI).

Oltre a una rappresentazione sincretica della realtà le forme naturali prevedono quindi, in secondo luogo, che gli esseri umani sviluppino le loro potenzialità cognitive e comunicative in stretta e necessaria interrelazione con i loro simili e con l'ambiente, sullo sfondo - come si è già detto - di una rappresentazione situazionale del mondo.

Come è stato sostenuto - ad esempio - anche da John Dewey (1859-1952) nel 1938, la nozione di *situazione* è necessaria e costitutiva della modalità umana di stare al mondo: «dire che gli individui vivono in un mondo significa, in concreto, che essi vivono in una serie di situazioni» (DEWEY 1975: 28), dove la preposizione *in* non vuol dire "dentro, all'interno di", bensì che «è in corso un'interazione fra un individuo e oggetti e altre persone» (*ibidem*). Quando si parla di situazione si parla al tempo stesso - e non potrebbe essere altrimenti - di interazione: le due dimensioni procedono necessariamente e costitutivamente di pari passo:

⁴ La capacità del bambino di procedere, per l'appunto, per complessi fa sì che si sviluppi precocemente in lui la capacità di costruirsi quelli che oggi definiremmo *campi esperienziali*, generati da una stretta interrelazione tra il mondo extralinguistico e le nostre capacità di percezione e di giudizio (cfr. BASILE 2001: 147).

⁵ Questi ultimi, al pari degli strumenti esterni, svolgono un ruolo fondamentale nella soluzione di problemi (si pensi, ad esempio, al bambino che si rivolge alla madre per ottenere qualcosa) (cfr. VYGOSKIJ & LURIJA 1997: IX-X).

un'esperienza è sempre quel che è in virtù di una transazione che si stabilisce fra un individuo, sia che quest'ultimo consista in persone con cui si sta parlando di un argomento o di un avvenimento [...], sia che consista in giochi cui attende; in un libro che sta leggendo [...], ovvero in materiali di un esperimento in corso. L'ambiente, in altre parole, sono le condizioni, quali si siano, che interagiscono con i bisogni, i desideri, i propositi e le capacità personali per creare la esperienza che si compie. Anche quando un individuo costruisce un castello in aria, interagisce con gli oggetti che costruisce nella sua fantasia (*ibidem*).

È a partire da tali situazioni che condividiamo⁶ con i nostri simili che mettiamo in atto i nostri processi di categorizzazione e interpretazione della realtà: si tratta, in sostanza, di spazi in cui mettiamo in pratica un'infinita varietà di giochi semiotici e linguistici creando le condizioni perché possano darsi tutti i possibili sensi e significazioni di una lingua storico-naturale⁷.

Le forme di vita associata e strutturata degli esseri umani costituiscono insomma l'ossatura degli spazi esperienziali (che sono anche ovviamente degli spazi linguistici) in cui viviamo, pensiamo, ci esprimiamo, ci intendiamo gli uni con gli altri ecc. e da cui hanno origine tutte le forme di cultura e comunicazione umane⁸. Il bambino, fin dalla più tenera infanzia, si muove in tali spazi non

come fa una palla caduta fra le onde del mare, alla mercé d'ogni singola onda che la sbatte di qua e di là: si muove piuttosto per distinti canali o alvei già preparati, spinta da possenti correnti marine (VYGOTSKIJ 2010a: 103),

e in questo le parole, con il loro potere di generalizzazione reso possibile dallo sviluppo delle relazioni sociali (cfr. VYGOTSKIJ 1990: 16), funzionano da "appigli" di fondamentale importanza, o meglio - come afferma Vygotskij - sono «una sorta di pietre miliari, scaglionate lungo la via dell'acquisizione e dello sviluppo della sua esperienza» (VYGOTSKIJ 2010a: 103)⁹.

Le lingue storico-naturali con le loro parole, le loro frasi, i loro testi ecc. sono, in sostanza, degli elaborati sistemi simbolici che mediano la nostra relazione col mondo attraverso il potere della rappresentazione, così che noi non siamo in relazione «to a brute, physical world, but to an *interpreted* environment, an environment conceived as being *of a certain kind* [corsivi nel testo]» (BAKHURST 2005: 181), un mondo in cui noi agiamo «in the light of some reading of reality, a reading that renders our behaviour an appropriate response to the perceived situation» (*ibidem*).

Perché noi possiamo diventare a tutti gli effetti possibili lettori e interpreti del mondo che ci circonda è necessario, da un lato, che vi sia una comunità di individui che condivide e utilizza una lingua intesa come codice di segni arbitrari e comuni (di modo che in quanto parlanti, per esempio, della lingua italiana siamo d'accordo sul

⁶ A questo proposito si può parlare proprio di situazioni condivise (cfr. BASILE 2012: 64).

⁷ Le condizioni pragmatiche di uso della lingua costituiscono - in senso kantiano - le condizioni di possibilità per comprendere e acquisire tutte le possibili forme linguistiche di una lingua (cfr. BASILE 2005: 73).

⁸ La natura di tali spazi (cfr. BASILE 2012: 22) è, al tempo stesso, biologica e culturale, nel senso che l'essere umano integra il potenziale che gli deriva dalla biologia con forme culturali di comportamento, le quali «hanno le loro radici nelle forme naturali, alle quali sono strettamente collegate, e sorgono sulla base di queste» (VYGOTSKIJ 1974: 184).

⁹ La metafora delle parole come pietre miliari torna ancora una volta nel testo di Vygotskij: «[...] le parole sono una specie di pietre miliari, che danno forma all'esperienza sociale del bambino e fanno muovere il suo pensiero lungo vie già tracciate» (VYGOTSKIJ 2010a: 114).

fatto che la parola *gatto* si riferisce al ben noto felino domestico con corpo agile, pelo morbido e folto, lunghi baffi e unghie retrattili ecc.) e, dall'altro, che chiunque si predisponga all'utilizzo di una lingua, attraverso i suoi individuali e ripetuti atti di *parole*, si appropri non solo della capacità di collegare i vari segmenti fonico-acustici delle lingue con i vari e possibili contenuti, ma anche di far propri, in misura variabile, i valori conoscitivi, i saperi passati e presenti, le abitudini, l'insieme di conoscenze e rappresentazioni del mondo condivise ecc. veicolati da una lingua (cfr. BASILE 2010: 28).

3. Vygotskij e Tolstoj: le ragioni di un dialogo

Per Vygotski - come si è detto nel paragrafo 2 - gli spazi esperienziali e le forme di interazione sociale del bambino con adulti e con coetanei hanno (a differenza di Piaget che assegna ad essi una funzione relativamente secondaria¹⁰) un ruolo di grande importanza e costituiscono un fattore primario e decisivo del suo sviluppo cognitivo e linguistico: è infatti attraverso la rete più o meno ampia di interazioni cui prende parte che il bambino arriva a fissare e progressivamente a padroneggiare le modalità del suo partecipare alla vita sociale, al contesto storico-culturale in cui vive ed è il linguaggio a mediare la sua partecipazione alla vita intellettuale e sociale che si svolge intorno a lui (cfr. HICKMANN 1991: 25).

Nel definire e caratterizzare la dimensione sociale del "dar senso" al mondo per mezzo del linguaggio Vygotskij fa spesso riferimento ad alcune intuizioni e prese di posizione di Tolstoj, stabilendo con lui una sorta di dialogo intenso e fecondo.

Il Tolstoj con cui interagisce Vygotskij non è il grande romanziere di *Guerra e pace*, ma è il Tolstoj che, ben consapevole delle condizioni di analfabetismo in cui versavano i contadini russi, ancora servi della gleba (la servitù della gleba in Russia venne abolita solo nel 1861), nel 1859 fonda in un edificio della sua tenuta la celebre scuola omonima, quella di Jasnaja Poljana, sulla cui porta erano impresse le parole «Vieni e entra liberamente» (BLAISDELL 2000: 1). Dotato di mezzi economici e mosso da idee democratiche, Tolstoj decide di sopperire alla carenza di istruzione dei suoi contadini fondando una scuola in cui egli stesso lavora come maestro cercando di dare ai suoi allievi un'educazione libertaria, senza orari e senza disciplina, basata su un profondo legame affettivo con il maestro (cfr. MUSCHIO 1999: 6). Contemporaneamente dà il via alla pubblicazione di una rivista pedagogica, intitolata anch'essa *Jasnaja Poljana*, in cui cerca di elaborare i principi di un'educazione che risponda pienamente ai semplici bisogni dei contadini e alle idee del popolo in materia di morale e di verità (cfr. PLJUCHANOVA 1997: 691).

Dopo il 1869, uscito da un momento di grave depressione descritto nelle *Memorie di un pazzo*, Tolstoj inizia la raccolta e l'elaborazione di letture per bambini che confluiranno nell'*Abbecedario*, la cui prima edizione è del 1872 e la seconda (col titolo di *Nuovo Abbecedario*) del 1875. Sempre nel 1875 vedono la luce i *Quattro libri russi di lettura*, costituiti essenzialmente dalla parte narrativa dell'*Abbecedario*. È forte in questi testi di lettura la tensione e l'attenzione di Tolstoj per gli aspetti linguistici. Come scrive egli stesso in una lettera a N. N. Strachov, «[...] la lingua che parla il popolo e che possiede i suoni per esprimere tutto ciò che un poeta può desiderare di dire, mi è cara [...]» (Tolstoj cit. in BORI, 1994: V). L'interesse di

¹⁰ Cfr., tra gli altri, BASILE (2012: 86 sgg.).

Tolstoj è volto ora alla lingua e alla cultura popolare¹¹ e sia nell'*Abbecedario* che nei *Quattro libri russi di lettura* il suo intento è quello di scrivere delle storie comprensibili non più alla ristretta cerchia dei «ricchi e oziosi lettori di *Guerra e pace*» (MUSCHIO 1999: 7), ma alla gran massa del popolo russo, a quel mondo di contadini che a malapena riuscivano a leggere, ai quali egli era intenzionato a offrire delle storie scritte in modo semplice e che parlassero del loro mondo. Quest'intento lo obbliga a un «tremendo lavoro sulla lingua», come scrive egli stesso in una lettera del 1872 ad A. A. Tolstoj, «teso allo scopo che tutto sia ben espresso, conciso, semplice e, soprattutto, chiaro» (VILLA 1994: XVI).

La semplicità e la chiarezza non sono però obiettivi facili da raggiungere. Analogamente a Tolstoj, Vygotskij in *Pensiero e linguaggio* afferma:

quasi sempre non è incomprensibile la parola in sé, ma il concetto che è espresso dalla parola. La parola è quasi sempre pronta, quando è pronto il concetto. Per questo vi sono tutte le ragioni per considerare il significato della parola non solo come l'unità componente di pensiero e linguaggio, ma anche come unità di generalizzazione e relazione sociale, comunicazione e pensiero (VYGOTSKIJ 1990: 17).

Non si tratta - sostiene Vygotskij - «di insufficienza di parole e di suoni adeguati, ma dell'insufficienza di concetti e generalizzazioni adeguati, senza i quali non è possibile la comprensione» (*ibidem*).

Entriamo qui nel vivo del dialogo tra Vygotskij e Tolstoj: produzione e comprensione linguistica si hanno solo a seguito dello stabilirsi di relazioni sociali e del conseguente carattere generalizzatore delle parole. Ma come si arriva a ciò? Come si arriva alla condivisione di sensi e significati e alla conseguente produzione e comprensione di parole, frasi, testi? Come afferma Vygotskij, Tolstoj - da lui definito «profondo conoscitore della natura della parola e del suo significato» (ivi: 205) - ha messo chiaramente in luce l'«impossibilità di una trasmissione diretta e semplice dei concetti dal maestro all'allievo, di una trasferimento meccanico del significato di una parola da una testa all'altra mediante delle parole» (*ibidem*).

L'esperienza pedagogica nella scuola di Jasnaja Poljana ha fatto toccare con mano a Tolstoj l'impossibilità di insegnare qualcosa agli allievi attraverso spiegazioni forzate e/o apprendimenti a memoria: «quando si spiega una parola qualsiasi, ad esempio 'impressione'», dice Tolstoj, «si mette al posto della parola da spiegare un'altra parola anch'essa incomprensibile o tutta una serie di parole, il cui legame è pure incomprensibile, come la parola stessa» (Tolstoj cit. in VYGOTSKIJ 1990: 206). Su questa posizione di Tolstoj, sostiene Vygotskij, «il vero e il falso si mescolano in eguale misura» (VYGOTSKIJ 1990: *ibidem*). Vediamo dunque su quali aspetti i due autori sono in sintonia e su quali, invece, divergono.

La parte vera della tesi tolstojana, secondo Vygotskij, è che «la parola è quasi sempre pronta quando è pronto il concetto. Inoltre il rapporto della parola con il pensiero e la

¹¹ Questo mutamento di prospettiva già emerge in *Guerra e pace*, ad esempio nella figura contadina di Platon Karataev il quale «Non capiva, non poteva nemmeno concepire il significato di parole prese isolatamente dal discorso. In ogni sua parola, così come in ogni sua azione, si esprimeva quell'attività a lui stesso ignota che era la sua esistenza. Ma anche la sua vita, per lui, non aveva senso di per se stessa, isolatamente, ma solo come particella di un tutto di cui egli aveva costantemente coscienza. Le sue parole e le sue azioni fluivano dalla sua persona con la stessa regolarità, necessità e immediatezza con cui un fiore esala il suo profumo. Era impossibile, per lui, capire il valore o il significato di un'azione o di una parola considerate come qualcosa a sé stante» (TOLSTOJ, *Guerra e pace*, Libro IV, Parte I, cap. XIII; ed. it. 1989: 1463-1464).

formazione di nuovi concetti sono un *processo* dell'anima [...] complesso, misterioso e delicato [corsivo nostro]» (Tolstoj cit. in VYGOTSKIJ 1990: *ibidem*). Sull'idea di processualità e di sviluppo Tolstoj e Vygotskij sicuramente concordano: sia i concetti che le parole che danno ad essi forma sensibile e codificata all'interno di una lingua storico-naturale sono correlati a un'esperienza concreta, a una forma di vita condivisa, lungo un percorso che è sia interno che esterno all'individuo, così che

la strada che va dal primo incontro con il nuovo concetto al momento in cui la parola e il concetto divengono proprietà del bambino è un processo psichico interno complesso, che implica in sé la comprensione progressiva della nuova parola a partire da una rappresentazione confusa, il suo impiego da parte del bambino e solo alla fine della catena la sua reale assimilazione (VYGOTSKIJ 1990: 207),

il che vuol dire che «nel momento in cui il bambino apprende per la prima volta il significato di una parola per lui nuova, il processo di sviluppo del concetto non finisce, ma piuttosto comincia» (ivi: 208). Non è possibile, dunque, dare al bambino nuovi concetti e nuove forme di parole - sarebbe come cercare di insegnargli a camminare secondo le leggi dell'equilibrio (cfr. Tolstoj cit. in VYGOTSKIJ 1990: 207) - ma all'allievo si possono solo dare «delle *occasioni* per acquisire dei concetti e delle parole nuove a partire dal senso generale del discorso [corsivo nostro]» (*ibidem*). Sia per Vygotskij che per Tolstoj, dunque, l'apprendimento linguistico è possibile unicamente *a partire da* e *nell'ambito di* un complesso gioco di interrelazioni con gli altri esseri umani (cfr. BASILE 2012: 21), di forme di vita condivise, in cui non si tratta tanto di impartire all'allievo degli insegnamenti ma di fornirgli, per l'appunto, delle *occasioni*, di modo che egli - come dice Wittgenstein - impari a partecipare a «tutto l'insieme costituito dal linguaggio e dalle attività di cui è intessuto» (WITTGENSTEIN 1974: 13).

Ciò su cui Tolstoj e Vygotskij invece mostrano delle divergenze è il ruolo che debbono avere l'educazione e gli educatori. Tolstoj scrive diversi saggi di stampo pedagogico, due dei quali, *Are the Peasant Children to Learn to Write from Us, or Are We to Learn from the Peasant Children?* e *The School at Yasnaya Polyana*¹², sono particolarmente significativi in quanto «they give accounts of his interactions with the peasant boys and girls» (BLAISDELL 2000: 2). Tolstoj riprende l'ideale di Rousseau per cui «l'uomo nasce perfetto», solo che

each hour in life, each minute increases the volume, quantity, and extent of these relations that at birth are in full harmony, and each successive step and each successive hour threaten the now-disturbed harmony and give no hope for its restoration (Tolstoj cit. in BLAISDELL 2000: 47).

L'errore degli educatori - secondo Tolstoj - è di non comprendere appieno quanta armonia ci sia nell'infanzia e di assumere come proprio obiettivo lo sviluppo del bambino. Il concetto di sviluppo è erroneamente visto come l'obiettivo da raggiungere perché agli educatori accade qualcosa di analogo a ciò che accade ai cattivi scultori:

¹² Non conoscendo la lingua russa, ci siamo avvalsi della traduzione inglese di questi due saggi tolstojani, importanti ai fini della nostra argomentazione.

instead of trying to stop an exaggerated local development or the development as a whole, instead of waiting for a new event to destroy a wrong that has arisen - just as a bad sculptor, instead of eradicating the superfluous, keeps adding more and more - so educators seem to be concerned only with not breaking the developmental process (*ibidem*).

Secondo Tolstoj, man mano che il bambino si sviluppa - roussoianamente - si allontana dal prototipo primitivo e dal modello di perfezione che è depositato nell'infanzia, così che «our ideal is behind us, not before us» e, in sostanza, «education spoils, rather than corrects people» (ivi: 48).

La conclusione cui giunge Tolstoj è che porsi l'obiettivo di insegnare qualcosa e di educare un bambino è assurdo¹³ perché il bambino è più vicino di qualunque adulto «to that ideal of harmony, truth, beauty, and goodness to which I, in my pride, wish to raise him» (*ibidem*). Ogni intervento che si ponga aprioristicamente come educativo è dunque, agli occhi di Tolstoj, «una forza brutale, goffa, che ritarda il processo dello sviluppo» (Tolstoj cit. in VYGOTSKIJ 1990: 206). Il miglior metodo, sostiene Tolstoj, «is the absence of all method - or, to put it another way, the knowledge and use of all methods and the invention of new ones according to difficulties encountered» (Tolstoj cit. in BLAISDELL 2000: 183). Ciò che può fare un educatore, un insegnante - in definitiva - è semplicemente fornire al bambino il materiale necessario «to fill himself, harmoniously and multifariously» (ivi: 48), fungendo da “facilitatore”, per dir così, delle capacità innate già possedute dal bambino (BERTHOFF 1978: 251).

4. Conclusioni

Agli occhi di Vygotskij, Tolstoj dà un'importanza troppo grande alla spontaneità, alla casualità, come se nei bambini il processo di formazione dei concetti possa avvenire in maniera chiusa e senza contatti col mondo esterno, in sostanza - così facendo - egli «allontana troppo l'insegnamento dallo sviluppo» (VYGOTSKIJ 1990: 207). A differenza di ciò che pensava Tolstoj - cfr. *supra* - per Vygotskij «dare a un allievo nuovi concetti e nuove forme di parole non solo è possibile, ma [...] può essere la fonte di uno sviluppo superiore dei concetti propri, già formati, nel bambino» (ivi: 208).

Tolstoj e Vygotskij divergono, insomma, sul ruolo che spetta all'educazione (e agli educatori). Il ruolo dell'adulto per Vygotskij è fondamentale, fin dai primi *format*, dalle prime interazioni abituali, routinarie e ripetute che fanno sì che adulti e bambini condividano pratiche esperienziali e saperi comuni e che, proprio in seguito alla loro partecipazione a tali eventi regolari, ripetuti e ritualizzati, acquisiscano le loro prime procedure comunicative (cfr. BASILE 2012: 49). Non a caso a questo proposito Vygotskij usa il termine enantiosemico¹⁴ *obučenie* per riferirsi alla circolarità del processo di insegnamento-apprendimento che prevede necessariamente, come suoi

¹³ Di fatto, però, obietta Vygotskij, «ciò che ha fatto Tolstoj con quei bambini di campagna, non può chiamarsi con altro nome che educazione della creazione letteraria. In quei bambini egli ha risvegliato una forma, che essi non conoscevano ancora, di espressione delle proprie esperienze e dei propri rapporti con il mondo; insieme con loro, egli ha costruito, composto, combinato; li ha contagiati di emozione, ha dato loro quel certo tema: ha insomma diretto, in modo fondamentale, tutto il processo della loro creazione, mostrando loro i procedimenti a questa inerenti, ecc. ecc. ma questo che cosa è mai, se non appunto educazione nel senso preciso della parola?» (VYGOTSKIJ 2010b: 73).

¹⁴ Sulla nozione di enantiosemia cfr. BASILE (1996).

momenti costitutivi, due poli, quello messo in atto dal docente (*prepodavanie* “insegnamento”) e quello messo in atto dal discente (*učneie* “apprendimento”), così che, proprio per la sua intrinseca bipolarità, il termine *obučenie* risulta, a rigore, intraducibile ora con *insegnamento*, ora con *apprendimento* (cfr. MECACCI, 1990: XX).

Le interazioni del bambino sia con gli adulti che con i coetanei sono insomma cruciali per lo sviluppo cognitivo e linguistico del bambino e su di esse si fonda una delle nozioni centrali di Vygotskij, quella di *zona di sviluppo prossimale*, la quale si configura come

la distanza tra il livello effettivo di sviluppo così come è determinato da problem-solving autonomo e il livello di sviluppo potenziale così come è determinato attraverso il problem-solving sotto la guida di un adulto o in collaborazione con i propri pari più capaci (VYGOTSKIJ 1987: 127).

In conclusione, Vygotskij, in accordo con Tolstoj, sostiene che «un’educazione giusta e scientificamente concepita non si riduce davvero a un trapianto meccanico, dall’esterno, d’ideali, sentimenti o aspirazioni completamente estranee ai bambini», solo che «una giusta educazione consiste [...] nel risvegliare nel bambino quanto in lui sta racchiuso, nel cooperare affinché si sviluppi, e nell’orientare tale sviluppo in una determinata direzione» (VYGOTSKIJ 2010b: 73). L’adulto svolge quindi un ruolo fondamentale e lo sviluppo, sia cognitivo che linguistico e interazionale, non può prescindere dall’educazione e dalle relazioni che il bambino, fin da piccolissimo, intrattiene con i suoi interlocutori in un processo che è al tempo stesso di negoziazione, co-costruzione, messa a punto e condivisione dei sensi e dei significati così come dei saperi e delle conoscenze.

Bibliografia

BAKHURST, David (2005), *Social Memory in Soviet Thought*, in DANIELS, Harry (ed.), pp. 177-198 (ed. or. in MIDDLETON, David & EDWARDS, Derek (eds.), *Collective Remembering*, Sage, London, 1990, pp. 203-226).

BASILE, Grazia (1996), *Sull’enantiosemia. Teoria e storia di un problema di polisemia*, Centro Editoriale e Librario Università degli Studi della Calabria, Rende.

ID. (2001), *Le parole nella mente. Relazioni semantiche e struttura del lessico*. Prefazione di T. De Mauro, Franco Angeli, Milano.

ID. (2005), *Può darsi una semantica senza pragmatica o viceversa? Cosa accade nel processo di denominazione*, in FRIGERIO, Aldo & RAYNAUD, Savina (a cura di), *Significare e comprendere. La semantica del linguaggio verbale*, Atti dell’XI Congresso nazionale della Società di Filosofia del linguaggio (Milano, sett. 2004), Aracne, Roma, pp. 67-84.

ID. (2010), «I percorsi del senso. In che modo il senso prende forma in parole», in *Bollettino di italianistica*, n.s., VII, 1, pp. 9-29.

ID. (2012), *La conquista delle parole. Per una storia naturale della denominazione*, Roma, Carocci.

BERTHOFF, Ann E. (1978), «Tolstoj, Vygotskij, and the Making of Meaning», in *College Composition and Communication*, vol. 29, n. 3, pp. 249-255.

BLAISDELL, Bob (ed.) (2000), *Tolstoy as Teacher. Leo Tolstoy's Writings on Education*, Teachers & Writers Collaborative, New York.

BORI, Pier Cesare (1994), *Introduzione*, in TOLSTOJ, Lev, *I quattro libri di lettura*, Einaudi, Torino, pp. V-XI (ed. or. *Russkie knigi dlja čtenija*).

BRUNER, Jerome (1987), *Il linguaggio del bambino. Come il bambino impara ad usare il linguaggio*, Roma Armando Armando (ed. or. *Child's Talk. Learning to Use Language*, New York, Norton, 1983).

CASSIRER, Ernst (1966), *Filosofia delle forme simboliche*, vol. III, *Fenomenologia della conoscenza*, Firenze, La Nuova Italia Editrice (ed. or. *Philosophie der symbolischen Formen*, vol. III, *Phänomenologie der Erkenntnis*, Oxford, B. Cassirer, 1923).

COLE, Michael (2005), *Putting Culture in the Middle*, in DANIELS, Harry (ed.), pp. 199-226 (ed. or. in COLE, Michael, *Cultural Psychology: A Once and Future Discipline*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1996, pp. 116-145).

DANIELS, Harry (ed.) (2005), *An Introduction to Vygotsky*, 2nd edition, London, New York, Routledge.

DE MAURO, Tullio (2008), *Il linguaggio tra natura e storia*, Milano, Mondadori Università – Sapienza Università di Roma.

ID. (2009), *In principio c'era la parola?*, Bologna, il Mulino.

DEWEY, John (1975), *Esperienza e educazione*, Firenze, La Nuova Italia (ed. or. *Experience and Education*, New York, Kappa Delta Pi, 1938).

HALL, D. Geoffrey & WAXMAN, Sandra R. (eds.) (2004), *Weaving a Lexicon*, Cambridge (Mass.), The MIT Press.

HICKMANN, Maya (1991), *Aspetti psicosociali dell'acquisizione del linguaggio*, in FLETCHER, Paul & BARMAN, Michael (a cura di), *L'acquisizione del linguaggio. Studi sullo sviluppo della lingua materna*, Milano, Raffaello Cortina Editore, pp. 23-50 (ed. or. *Psychosocial Aspects of Language Acquisition*, in FLETCHER, Paul & BARMAN, Michael (eds.), *Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press, 1986 pp. 9-29).

LA SACRA BIBBIA, traduzione dai testi originali, a cura di ALBERIONE, Giacomo, Roma, Edizioni Paoline, ed. 1958.

LEONTJEV, Aleksei N. & LURIJA, Aleksandr R. (2010), *Le concezioni psicologiche di L. S. Vygotskij*, in VYGOTSKIJ, Lev S. (2010a), pp. 13-61.

LIEBERMAN, Philip (1980), *L'origine delle parole*, Torino, Bollati Boringhieri (ed. or. *On the Origins of Language: An Introduction to the Evolution of Human Speech*, New York, Macmillan Publishing Co., 1975).

LIEBERMAN, Philip & MCCARTHY, Robert (2012), «Come parlavano i nostri antenati?», in *Micromega*, n. 1, pp. 168-178.

MECACCI, Luciano (1990), *Lessico vygotskijano*, in VYGOYSKIJ, Lev S., *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, Roma-Bari, Laterza, pp. XIX-XXI.

ID. (1997), *Prefazione*, in VYGOTSKIJ, Lev S. & LURIJA, Aleksandr R. (1997), pp. IX-XII.

MUSCHIO, Carla (1999), *Introduzione: Io sono te*, in TOLSTOJ, Lev, *Racconti per contadini*, Milano, Mimesis, pp. 5-12.

NELSON, Katherine (ed.) (1986a), *Event Knowledge. Structure and Function in Development*, Hillsdale (N.J.), Lawrence Erlbaum Associates.

ID. (1986b), *Event Knowledge and Cognitive Development*, in Id. (ed.), 1986a, pp. 1-19.

PLJUCHANOVA, Marija (1997), *Tolstoj*, in COLUCCI, Michele & PICCHIO, Riccardo (a cura di), *Storia della civiltà letteraria russa*, vol. I, *Dalle origini alla fine dell'Ottocento*, Torino, UTET, pp. 690-721.

SCHANK, Roger C. & ABELSON, Robert P. (1977), *Scripts, Plans, Goals and Understanding. An Inquiry into Human Knowledge Structures*, Hillsdale (N.J.), Lawrence Erlbaum Associates.

TOLSTOJ, Lev (1989), *Guerra e pace*, 4 voll., Milano, Garzanti (ed. or. *Voja i mir*).

TOMASELLO, Michael (1995), «Language Is not an Instinct», in *Cognitive Development*, 19, pp. 131-156.

VILLA, Agostino (1994), *Dall'Abbecedario a I Quattro libri di lettura*, in TOLSTOJ, Lev, *I quattro libri di lettura*, Torino, Einaudi, pp. XIII-XXVI (ed. or. *Russkie knigi dlja čtenija*).

VYGOTSKIJ, Lev S. (1974), *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori e altri scritti*, Firenze, Giunti Barbera (ed. or. *Istorija razvitija vysših psichičeskich funkcij*, Moskva, Akademija Pedagogičeskich nauk RSFSR, 1960).

ID. (1983), «Lo sviluppo del linguaggio e del pensiero», in *Studi di psicologia dell'educazione*, n. 3, numero monografico dedicato a Vygotskij, pp. 29-47, già in Id., *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*, in *Raccolta di Opere*, Moskva, vol. 3, 1982-1984.

ID. (1987), *Il processo cognitivo*, Torino, Bollati Boringhieri, (ed. or. *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1978).

ID. (1990), *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, con introd. e comm. di MECACCI, Luciano, Roma-Bari, Laterza (ed. or. *Myšlenie i reč'. Psichologičeskie issledovanija*, Moskva-Leningrad, Gosudarstvennoe Social'no-Ekonomičeskoe Izdatel'stvo, 1934).

ID. (2010a), *Lo sviluppo psichico del bambino*, Roma, Editori Riuniti university press (ed. or. *Problemy psichičeskogo razvitija rebenka*, 1935).

ID. (2010b), *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Roma, Editori Riuniti university press (ed. or. *Voobraženie i tvorčestvo v škol'nom vozraste*, Moskva-Leningrad, Gosudarstvennoe Izdatel'stvo, 1930).

VYGOTSKIJ, Lev S. & LURIJA, Aleksandr R. (1997), *Strumento e segno nello sviluppo del bambino*, Roma-Bari, Laterza (ed. or. *Orudie i znak v razvitii rebenka*, in *Sobranie sočinenij*, vol. VI, Moskva, Pedagogika, 1984, pp. 5-90).

WAXMAN, Sandra R. (2004), *Everything Had a Name, and Each Name Gave Birth to a New Thought: Links between Early Word Learning and Conceptual Organization*, in HALL, D. Geoffrey & WAXMAN, Sandra R. (eds.), pp. 295-335.

WITTGENSTEIN, Ludwig (1974), *Ricerche filosofiche*, Torino, Einaudi (ed. or. *Philosophische Untersuchungen*, Oxford, Basil Blackwell, 1953).