



I CLASSICI DELLA
PSICOLOGIA

LEV S. **VYGOTSKIJ**

Storia dello
sviluppo delle
funzioni psichiche
superiori

 **GIUNTI**

I CLASSICI DELLA PSICOLOGIA

Lev S. Vygotskij

Storia dello sviluppo
delle funzioni
psichiche superiori

 GIUNTI

Traduzione di Maria Serena Veggetti

Titolo originale dell'opera:

Istorija razvitija vysšich psichičeskich funkcij

È vietata la riproduzione dell'opera o di parti di essa con qualsiasi mezzo, se non espressamente autorizzata dall'editore.

L'editore si dichiara disponibile per gli eventuali aventi diritto con cui non sia stato possibile comunicare.

www.giunti.it

© 1974, 2009 Giunti Editore S.p.A.

Via Bolognese, 165 - 50139 Firenze - Italia

Via Dante, 4 - 20121 Milano - Italia

ISBN 9788809764569

Edizione digitale realizzata da Simplicissimus Book Farm srl

Prima edizione digitale 2010

Indice

Presentazione	VII
Biografia dell'autore	IX
Bibliografia	IX

STORIA DELLO SVILUPPO DELLE FUNZIONI PSICHICHE SUPERIORI

Cap. I – Sul problema dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori	3
Cap. II – Il metodo della ricerca	54
Cap. III – Analisi delle funzioni psichiche superiori	130
Cap. IV – Struttura delle funzioni psichiche superiori	165
Cap. V – Genesi delle funzioni psichiche superiori	193

Presentazione

La Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori rappresenta l'illustrazione più compiuta della teoria psicologica formulata dallo psicologo russo Lev S. Vygotskij. Scritta nel 1931, l'opera rimase inedita fino al 1960 quando ne furono pubblicati i primi cinque capitoli, mentre solo nel 1983 apparvero i rimanenti dieci. La presente opera si basa sulla prima edizione del '60.

Vygoyskij partì da una critica serrata delle teorie contemporanee, in particolare del comportamentismo e delle scuole russe a indirizzo fisiologico, che riducevano il comportamento a una catena di stimoli-risposte senza considerare il ruolo svolto dalle funzioni interne della mente. Per Vygotskij la complessità dei processi psichici umani non dipendeva da una maggiore ricchezza delle sequenze stimolo-risposta, ma dalla presenza di una organizzazione funzionale assolutamente assente nelle altre specie animali. La mente umana per Vygotskij, è programmata per funzionare in stretta relazione al contesto storico-culturale in cui il bambino cresce e l'adulto agisce. È tale contesto che fornisce alla mente gli strumenti cognitivi per strutturare e programmare i propri processi. Sono in primo luogo gli strumenti esterni, come quelli che servono per la scrittura, il disegno, il calcolo aritmetico (lo stilo, il pennello, l'abaco, ecc.), che forniti al bambino dal suo ambiente culturale, divengono potenti mezzi per interagire con gli altri individui, acquisire e produrre conoscenze sul mondo esterno e sul proprio mondo interno.

Oggi gli indirizzi neovygotiskijani indicano nel computer il più potente strumento cognitivo impiegato dal bambino e dall'adulto per le loro operazioni mentali. Le modalità di funzionamento di tali strumenti esterni costituiscono poi, nel corso dello sviluppo mentale del bambino, strategie e schemi interni della mente. Ciò che una cultura offre in un dato momento storico come strumentazione cognitiva, diviene quindi un patrimonio interno di ciascuna mente umana. Nella mente di ogni individuo si incrociano e interagiscono due linee evolutive diverse ma complementari: la storia della specie umana nel suo complesso, che ha acquisito progressivamente nuovi strumenti cognitivi per la conoscenza del mondo e la trasformazione della natura ai fini della propria sopravvivenza, secondo la prospettiva marxista adottata da Vygotskij; e, dall'altra, lo sviluppo mentale del singolo individuo che nel corso dell'ontogenesi si appropria di quel patrimonio per arricchirlo e trasmetterlo a sua volta alle generazioni future.

Biografia dell'autore

Lev Semenovič Vygotskij nacque a Orša, piccola città della Bielorussia, nel 1896 e studiò fino alle scuole superiori nella vicina Gomel. Si laureò a Mosca in giurisprudenza nel 1917. Ritornato a Gomel, insegnò nella locale scuola magistrale, occupandosi di estetica e psicologia dell'arte, ma avviando anche le prime ricerche di psicologia e pedagogia. Nel 1924 cominciò a lavorare nell'Istituto di Psicologia di Mosca, dando avvio alla scuola storico-culturale. Nel 1931 divenne il direttore dell'Istituto di difettologia per lo studio e la riabilitazione di bambini con disabilità sensomotorie e cognitive. Morì nel 1934, a soli trentotto anni, di tubercolosi. Nel 1936 l'opera di Vygotskij fu condannata dal Comitato Centrale del Partito Comunista per motivi ideologici e politici, e venne riabilitata solo a partire dal 1956. Una sistematica ripresa dell'interesse per la teoria vygotskijana avvenne solo dopo gli anni '80, anche a seguito della pubblicazione di scritti che sino ad allora erano stati proibiti o censurati.

Bibliografia

- Tragedija o Gamlete*, 1916 (tr. it. *La tragedia di Amleto*, Editori Riuniti, Roma, 1972).
- Psichologija iskusstva*, 1925 (tr. it. *Psicologia dell'arte*, Editori Riuniti, Roma, 1972).
- Pedagogičeskaja psihologija*, 1926 (tr. it. *Psicologia pedagogica*, Erikson, Trento, 2006).
- Voobraženie i tvorčestvo v škol'nom vozraste*, 1930 (tr. it. *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Editori Riuniti, Roma, 1972).
- (con A. R. Lurija) *Etjudy po istorii povedenija. Obezjana. Primitiv. Rebenok*, 1930 (tr. it. *La scimmia, l'uomo primitivo, il bambino. Studi sulla storia del comportamento*, Giunti, Firenze, 1987).
- (con A. R. Lurija) *Orudie i znak*, 1930 (tr. it. *Strumento e segno nello sviluppo psichico del bambino*, Laterza, Roma-Bari, 1997).
- Istorija razvitija vysšich psichičeskich funkcij*, 1931 (tr. it. *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*).

BIBLIOGRAFIA

- Lekcii po psichologii*, 1932 (tr. it. *Lezioni di psicologia*, Editori Riuniti, Roma, 1986).
- Myšlenie i reč*, 1934 (tr. it. *Pensiero e linguaggio*, Laterza, Roma-Bari, 1990; Giunti, Firenze, 2007).
- Osnovy defektologii*, 1924-1934; raccolta pubblicata nel 1983 (tr. it. *Fondamenti di difettologia*, Bulzoni, Roma, 1986).
- Sobranie sočinenij* (Raccolta delle opere), 6 voll., Pedagogika, Moskvva, 1982-1984.

Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori

Le leggi eterne della natura si trasformano
in misura sempre maggiore in leggi storiche.

F. ENGELS, *Dialettica della natura*

CAPITOLO PRIMO

Sul problema dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori

La storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori costituisce un campo del tutto inesplorato della psicologia. Sebbene lo studio di questo processo di sviluppo sia estremamente importante per la giusta comprensione e la completa conoscenza di tutti gli aspetti della personalità del bambino, fino ad oggi non sono stati neppure tracciati con sicurezza i limiti di questo argomento e non ne sono stati indicati né i problemi fondamentali, né i metodi di indagine, né i fini dell'indagine stessa; sono anzi indefinite le stesse ipotesi di lavoro e allo stato embrionale rimangono i primi abbozzi teorici che pure, sviluppati, potrebbero essere di grande utilità allo studioso, nel vaglio dei fatti da osservare e da raccogliere.

A parer nostro poi, lo stesso concetto di sviluppo delle funzioni psichiche superiori che, applicato alla psicologia dell'infanzia, costituisce uno dei concetti base della psicologia genetica, è ancora oggi confuso e vago. Esso non è sufficientemente enucleato e caratterizzato rispetto ad altri concetti affini, mentre insufficientemente definito è il suo contenuto. Se questa è la situazione, si comprende bene che ogni indagine sull'argomento di cui si parla debba cominciare dal porre in termini chiari le questioni fondamentali e i fini della ricerca. Una ricerca monografica sulla storia dello sviluppo delle funzioni psichiche del bambino, che si prefigga una prima vera trattazione sistematica comprensiva dei contributi teorici parzialmente già esistenti, deve quindi comin-

ciare dalla definizione esatta dell'oggetto che vuole indagare, così come qualsiasi ricerca in un campo nuovo del nostro sapere.

Sorge a questo punto un'ulteriore difficoltà, causata dal fatto che la definizione stessa dell'oggetto richiede un mutamento sostanziale del modo tradizionale di considerare il processo dello sviluppo psichico del bambino.

Una giusta posizione del problema è impossibile se non si parte, cioè, da un punto di vista completamente diverso da quello usuale, tradizionale; molto spesso invece, in qualsiasi branca del sapere umano è più facile l'acquisizione di migliaia di fatti nuovi che non quella di un nuovo orientamento nel considerare alcuni pochi fatti già noti. Eppure, molti dei fatti già scontati e assimilati come tipici del sistema della psicologia dell'infanzia balzano quasi dai loro posti e acquistano un significato affatto nuovo se li si guarda dal punto di vista di una considerazione evolutiva delle funzioni psichiche del bambino. La difficoltà del problema in questione sta dunque non tanto nell'esistenza di punti oscuri e inesplorati in questo campo, quanto nella posizione finora artificiosa del problema stesso e nella interpretazione unilaterale di buona parte del materiale scientifico raccolto da decenni a questa parte.

Chiamiamo errate e unilaterali quelle considerazioni dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori, che non vedono la natura essenzialmente storica di questo sviluppo e che non tengono sufficientemente conto della distinzione fra ciò che è culturale, storico e sociale e ciò che è invece istintivo, naturale e biologico nello sviluppo psichico del bambino. Le molte ricerche anche monografiche, dedicate finora ad alcuni aspetti particolari e alle questioni di carattere più generale inerenti lo sviluppo delle funzioni psichiche superiori nel bambino (quelle sul linguaggio e il disegno, sulla capacità di leggere e scrivere, sulla logica e la visione del mondo, sullo sviluppo della capacità di pensare i numeri e di compiere operazioni di calcolo, persino sulla psicologia dell'algebra e la formazione dei concetti, pur presentando un enorme in-

teresse scientifico) hanno studiato questi processi e queste funzioni da un punto di vista esclusivamente naturale.

Praticamente le funzioni psichiche e le forme complesse culturali del comportamento, con tutte le loro caratteristiche funzionali e strutturali e con tutta la peculiarità del processo genetico dall'origine alla maturità e alla obliterazione, con le relative leggi cui sottostanno, rimanevano escluse dall'orizzonte di siffatte indagini. Queste formazioni di carattere complesso risultavano in tal modo smembrate, cessando di costituire delle strutture unitarie e globali. Esse venivano ridotte così a quegli stessi processi più elementari che occupano un posto subordinato e che svolgono una funzione determinata rispetto all'insieme organico di cui fanno parte. Esse perdevano in tal modo la loro qualità più tipica e fondamentale, così come un organismo, una volta smembrato nei suoi elementi, manifesta la sua composizione, ma non mostra più nella sua forma specifica le qualità e le leggi che lo definiscono. Le spese di questa inesatta impostazione le faceva il concetto stesso dello sviluppo infantile, quanto mai dissimile, per sua natura, da una rappresentazione meccanicistica tendente a considerare il processo genetico di una funzione psichica complessa come somma aritmetica di varie parti elementari.

Quello che si otteneva, partendo da tale punto di vista, non era un'indagine genetica delle forme del comportamento psichico del bambino, ma una semplice analisi, nel loro aspetto già definito, di queste forme. Spesso alla genesi si sostituiva l'analisi di una qualche forma complessa del comportamento nelle fasi diverse del suo sviluppo, per cui si aveva spesso l'impressione che a svilupparsi fosse non la forma nel suo insieme, ma addirittura i singoli elementi che la compongono. I dati che si ottenevano con queste indagini, lungi dal costituire dati genetici, informavano in modo quanto mai esteriore sull'insorgere meccanico e cronologico di questo o quel processo psichico superiore in corrispondenza con una determinata età. Si stabilì in tal modo che la formazione dei concetti astratti avviene nelle sue forme più comple-

te, all'età di 14 anni, così come la perdita dei denti di latte e la successiva crescita di quelli definitivi avviene a circa 7 anni. Ma la psicologia non era tuttavia in grado di spiegarsi il perché un fenomeno come quello della formazione dei concetti astratti si manifesti proprio a quell'età e soprattutto non si comprendeva come e per quale causa esso sorgesse e si evollesse.

I nostri paragoni non sono stati compiuti a caso: essi rispecchiano la reale situazione della psicologia dell'età infantile al momento attuale. L'indagine psicologica non ha ancora preso coscienza della diversità sussistente tra processi di sviluppo e di maturazione organici da un lato e culturali dall'altro, della diversità sostanziale di questi due ordini genetici e quindi della diversità conseguente delle leggi che regolano queste due diverse linee nello sviluppo del comportamento del bambino. È comune anzi alla psicologia dell'infanzia, storicamente e attualmente, la tendenza opposta a considerare i fatti dello sviluppo culturale e organico del comportamento del bambino come uniti in un'unica serie, come fenomeni di un unico carattere, di un'unica natura psicologica, e regolati da leggi comuni.

Per concludere questa rapida critica dei metodi di studio tradizionali dello sviluppo culturale ripetiamo ancora una volta l'osservazione con la quale abbiamo cominciato: l'aver confuso due ordini diversi di fenomeni e averli considerati come regolati dalle stesse leggi è costato, alla psicologia, la riduzione dei processi psichici complessi a processi elementari, ed è costata la rinuncia a studiare le leggi specifiche di uno di questi ordini e lo studio unilaterale, sotto un aspetto esclusivamente naturale, delle funzioni psichiche superiori.

Nei capitoli dedicati all'analisi della struttura funzionale e della genesi delle forme del comportamento umano sottoporremo a un esame specifico il problema del rapporto tra il tutto e le parti nell'ambito dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori e il problema originato dalla confusione tra funzioni psichiche superiori ed elementari. Sempre in quella occasione tenteremo una descrizione teorica delle leggi spe-

cifiche del processo dello sviluppo psichico infantile, così come esse sono state osservate nel corso di un esperimento sulle più importanti funzioni psichiche. Soltanto allora queste considerazioni, ora astratte, diverranno concrete e assumeranno la corposità dei fatti scientifici.

Per adesso l'unico nostro obiettivo più immediato è di evidenziare l'opposizione tra questi due diversi modi di considerare il processo dello sviluppo psichico infantile. Di questi l'uno ha predominato finora e continua a predominare nelle ricerche dedicate alla psicologia infantile, in forma latente, senza che nessuno si sia fino ad oggi preoccupato di scoprirlo, ed è tuttavia presente a fondamento di tutte le indagini.

L'altro è stato preparato da tutto il precedente evolversi del problema, da tutto il materiale dei fatti raccolti, da tutte le contraddizioni e i vicoli ciechi in cui la vecchia considerazione portava i ricercatori, dall'enorme quantità delle questioni irrisolvibili sul piano tradizionale, dalla confusione che per decenni è aumentata e si è accumulata con l'accumularsi dei fatti su una base fittizia, da tutto il corso della crisi della psicologia, dai successi delle altre branche della psicologia genetica, della psicologia degli animali e della psicologia dei popoli primitivi e infine dall'introduzione del metodo dialettico in psicologia.

Ma anche questo secondo punto di vista, per quanto ci è noto, non è stato ancora espresso e formulato in modo chiaro e completo. Nel corso dell'esposizione tenteremo di raccogliere e indicare le posizioni che in qualche modo anticipano questa nuova concezione della storia dello sviluppo culturale del bambino, che si riscontrano sparsi qua e là negli scritti di alcuni studiosi isolati. Tutte queste posizioni comunque non possono, anche sommate assieme, essere considerate come un'anticipazione della nuova impostazione delle nostre ricerche.

Perciò dobbiamo tentare di definire meglio nelle loro diverse caratteristiche le due posizioni per trarre da qui il punto di partenza della nostra ricerca.

Il primo metodo di ricerca è caratterizzato da tre momenti fondamentali: *a)* lo studio delle funzioni psichiche superiori mediante la considerazione dei processi naturali che le compongono; *b)* la riduzione dei processi psichici superiori complessi a quelli naturali; *c)* l'ignoranza delle leggi e delle caratteristiche specifiche dello sviluppo culturale del comportamento. Questi tre momenti sono comuni sia alla vecchia psicologia empirica e soggettiva, sia alla nuova oggettiva, al comportamentismo americano e alla riflessologia russa.

Sebbene diversissime nel loro fondamento – cosa che non va persa di vista neanche per un istante – queste correnti psicologiche sono caratterizzate da un comune criterio metodologico formale, come già hanno indicato molti studiosi: quello di attenersi a un'impostazione analitica dei problemi e di identificare i compiti dell'esperimento scientifico nella suddivisione in elementi primordiali e quindi nella riduzione delle forme superiori dell'attività psichica alle forme più primitive, ignorando che la distinzione qualitativa non può in alcun modo essere ridotta a una differenza semplicemente quantitativa; si tratta più generalmente di un'impostazione scientifica adialettica.

Scopo principale della ricerca sperimentale era, per la psicologia soggettiva, l'isolamento dell'esperienza per astrazione degli elementi primi, ulteriormente non divisibili: elementi che venivano indicati ora in fenomeni psichici raggiunti per via di astrazione come la sensazione, il senso di piacere, il senso di spiacevolezza o la volontà, ora in processi psichici elementari o in funzioni come l'attenzione e l'associazione ottenuti con lo stesso sistema. I processi superiori e più complessi, suddivisi negli elementi componenti, venivano interamente ridotti a processi affatto diversi per la loro complessità e per la loro forma; si otteneva così un gigantesco mosaico della vita psichica, composto dai singoli brani di esperienza: un panorama atomistico grandioso dello spirito umano smembrato.

D'altra parte anche la psicologia oggettiva non riconosce altri metodi per l'indagine di un'unità complessa che l'analisi

si e la riduzione a elementi semplici. La riflessologia chiude gli occhi davanti alle caratteristiche qualitative delle forme superiori del comportamento che non considera diverse sostanzialmente dai processi elementari inferiori. Tutti indistintamente i processi del comportamento vengono ridotti a catene di riflessi, che si differenziano solo per la lunghezza e il numero dei nessi in cui si articolano, in altri casi inibiti nella loro parte esteriore. Il comportamentismo opera con unità di carattere leggermente diverso, tuttavia ecco che risulta quanto mai affine alle analisi della psicologia oggettiva se in un'indagine riflessologica delle forme superiori del comportamento si sostituiscono le reazioni ai riflessi.

A dir la verità il comportamentismo, nelle sue forme più avanzate, è incline a sottolineare l'importanza e il significato dell'organismo come un tutto e a riconoscere la differenza tra un'indagine fisiologica e quella che deve essere un'indagine globale, psicologica, dei processi superiori del comportamento e talvolta è giunto persino a considerare come tali le unità globali complesse. Ha parlato allora di funzioni istintive, emotive, contrapposte a quelle acquisite, come il sistema delle abilità elaborate e pronte ad essere impiegate nella situazione che richiede il loro intervento.

Il concetto di sistema e di funzione è già, evidentemente, diverso da quello di una somma aritmetica e di una catena di reazioni meccanicisticamente collegate, poiché implica una determinata legge nella strutturazione del sistema, una funzione particolare del sistema stesso in quanto tale e una storia dello sviluppo e della formazione del sistema, mentre la somma, o catena di reazioni, non presuppone altro che la semplice coincidenza e associazione esterna di stimoli noti e di reazioni. Inoltre il concetto di funzione psichica, anche nella forma in cui può adoperarlo il più strenuo difensore del comportamentismo, che si rifiuti di considerare la funzione come un sistema di abilità già precedentemente elaborate, presuppone necessariamente il rapporto con l'insieme, nell'ambito del quale opera una certa funzione, e il carattere inscindibile e globale di ciò che si definisce funzione.

L'introduzione dei concetti di sistema e di funzione nella psicologia del comportamento rappresenta senz'altro un progresso rispetto a una concezione del comportamento puramente meccanicistica; nel loro sviluppo scientifico tali concetti portano necessariamente prima o poi gli studiosi che se ne servono all'esigenza di rifiutare l'intera concezione in generale.

Questi concetti, così come li ha fino ad oggi adoperati la psicologia del comportamento, tuttavia, non significano altro che la denuncia dell'insufficienza dei termini e dei concetti tradizionali e, quindi, non hanno rappresentato e non rappresentano, così come sono intesi attualmente, le premesse per nuove ipotesi sperimentali sui processi superiori del comportamento adeguate alla loro natura psicologica.

Noi sosteniamo quindi, accomunando in questo la psicologia soggettiva e quella oggettiva, che l'impostazione atomistica propria di queste due scuole non può per via di principio e di fatto rendere possibile un'indagine dei processi psichici superiori che sia adeguata alla loro natura psicologica. In sostanza, sia l'una che l'altra scuola si sono fermate all'indagine psicologica dei soli processi elementari.

Non è un caso perciò che nella storia della psicologia dell'infanzia siano stati scritti soltanto quei capitoli che si riferiscono alla più giovane età, in cui giungono a maturazione e si sviluppano solo le funzioni elementari, mentre quelle superiori si trovano ancora allo stato embrionale, dunque attraversano, in sostanza, il loro periodo preistorico.

Noi mostreremo in seguito che non si potrà comprendere lo sviluppo delle funzioni psichiche superiori e non si potrà realizzare un'indagine veramente scientifica della storia del loro sviluppo, se non si comprende esattamente proprio questo periodo preistorico del loro sviluppo. Ma è indubbio che in questo periodo predomina l'aspetto naturale, nello sviluppo delle forme culturali, superiori, del comportamento e proprio in questo periodo esse sono più accessibili a un'analisi elementare.

Non fa meraviglia, perciò, che la storia dello sviluppo del

linguaggio infantile termini, per la maggior parte degli studiosi, nell'età più giovane, in cui, di fatto, si avvicina alla sua forma compiuta solo il processo di acquisizione delle abilità dell'articolazione e della fonazione, quindi dell'assimilazione della forma esterna, naturale del linguaggio, mentre è ancora ai suoi primi passi lo sviluppo del linguaggio come forma superiore, complessa, del comportamento.

Non è casuale, inoltre, che la psicologia infantile attraverso i suoi migliori rappresentanti giunga alla conclusione per cui il suo interesse principale deve concentrarsi soprattutto sui primi anni di vita del bambino. Agli occhi di tali studiosi la psicologia infantile si limita all'età del primo sviluppo infantile, nella quale giungono a maturazione le funzioni psichiche elementari e fondamentali. Il bambino percorre le tappe principali del suo sviluppo subito dopo la nascita e, secondo questi studiosi, lo psicologo deve studiare proprio queste tappe (le sole accessibili all'odierna psicologia del bambino) come se, per studiare lo sviluppo del corpo, se ne studiasse il solo sviluppo embrionale.

Questo paragone riflette l'attuale effettivo stato delle ricerche nel campo della psicologia infantile. Infatti, per la tendenza che è comune oggi a questa scienza di porsi come oggetto i soli primissimi anni dello sviluppo infantile, l'indagine si limita ai soli embrioni. Questo è il tallone di Achille, il punto debole dell'odierna psicologia infantile.

Il tentativo di conoscere le leggi dello sviluppo nei loro più semplici rapporti e la comparazione dello sviluppo psicologico con lo sviluppo embrionale del bambino, mostra palesemente che le scuole di psicologia tradizionali si rappresentano per analogia lo sviluppo del comportamento con lo sviluppo embrionale del corpo, e cioè come un processo affatto naturale, biologico; cosa che, d'altra parte, ha un suo fondamento oggettivo nell'effettivo intenso sviluppo cerebrale, consistente nella crescita del peso del cervello e nello sviluppo delle fondamentali funzioni psichiche elementari del bambino nei primi tre anni di vita.

Siamo ben lontani dal voler sminuire, anche solo di po-

co, l'importanza dei primi momenti dello sviluppo psichico nell'ambito dello sviluppo dell'intera personalità infantile e l'importanza di uno studio scientifico di questi primi momenti. Ambedue sono senza dubbio importanti, non solo perché lo sviluppo biologico del comportamento si compie con particolare intensità nel periodo immediatamente successivo alla nascita e lo studio di questo periodo è di estrema importanza per la psicologia, ma anche perché senza una conoscenza completa della "preistoria" dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori, delle loro radici biologiche e dei loro fondamenti organici è impossibile seguire poi queste stesse funzioni nella storia del loro sviluppo successivo. Proprio nella più tenera infanzia si trovano le radici genetiche di due forme fondamentali del comportamento culturale: *l'uso degli strumenti e il linguaggio umano*. Basterebbe questa sola considerazione per far comprendere come proprio l'età della primissima infanzia costituisca il periodo preistorico dello sviluppo culturale.

Senza quindi voler sminuire l'importanza di questo periodo, ripetiamo, con queste osservazioni abbiamo inteso soltanto indicare che la psicologia che si proponga un'indagine psicologica del solo sviluppo embrionale delle funzioni psichiche superiori, si trova essa stessa in uno stadio embrionale, poiché le è estraneo il significato stesso del termine "funzione psichica superiore", poiché necessariamente limita il concetto dello sviluppo psichico del bambino al solo sviluppo biologico delle funzioni elementari, il cui sviluppo sarebbe conseguenza immediata della maturazione del cervello e funzione della maturazione organica del bambino.

Su posizioni analoghe si trova anche la psicologia oggettiva. Non a caso la parte teoricamente più conseguente e metodologicamente più fondata della riflessologia è quella che si occupa della prima età infantile e i più riusciti esperimenti della psicologia del comportamento si riferiscono a questo periodo dell'infanzia e allo studio delle reazioni elementari, istintivo-emotive, del bambino.

Ma sia la psicologia oggettiva che quella soggettiva si dif-

ferenziano profondamente nel loro accostamento alle funzioni psichiche superiori. Mentre la psicologia oggettiva non fa alcuna distinzione tra funzioni psichiche superiori e inferiori, limitandosi a distinguere le reazioni in innate e acquisite e considerando queste ultime come un'unica classe di abilità, la psicologia empirica, con una consequenzialità perfetta fa dipendere lo sviluppo psichico del bambino dalla sola maturazione delle funzioni elementari, sovrapponendo poi a queste un piano superiore, senza spiegarne la provenienza o la genesi: per esempio, sulla memoria di tipo meccanico si costruirebbe quella sua forma superiore che è la memoria logica; sull'attenzione spontanea quella volontaria, sull'immaginazione riproduttiva quella creativa, sul pensiero per rappresentazioni quello per concetti, e così via.

Così su questi due piani si costruiva tutto lo studio delle funzioni psichiche superiori. Ma poiché la psicologia dell'infanzia si occupava soltanto del piano inferiore, e la genesi e lo sviluppo delle funzioni superiori restavano affatto inesplorati, si creava una frattura tra la psicologia del bambino e la psicologia generale. Ciò che la psicologia generale rinveniva e individuava come attenzione volontaria, immaginazione creativa, memoria logica, volontà finalizzata, e così via, cioè le forme superiori, le funzioni superiori, restavano "terra incognita" per la psicologia infantile.

La storia dello sviluppo della volontà infantile non è ancora stata scritta. In uno degli ultimi capitoli di questo nostro lavoro monografico tenteremo di mostrare che in realtà ciò equivale ad affermare che non è ancora stata scritta la storia dello sviluppo di tutte le funzioni psichiche superiori e cioè la storia dello sviluppo culturale del bambino. Queste tre proposizioni sono equivalenti, poiché esprimono in sostanza lo stesso pensiero; ma per ora ci serviremo della prima per far vedere come essa possa essere estesa a tutte le altre funzioni psichiche superiori; per ora lasceremo da parte l'esposizione di quello che è il nucleo della nostra teoria: la dimostrazione della relazione reciproca fra i tre concetti di *funzioni psichiche superiori; sviluppo culturale del comporta-*

mento; controllo dei processi del proprio comportamento oppure acquisizione del controllo dei processi del proprio comportamento.

L'oscurità della genesi delle funzioni psichiche superiori porta necessariamente a una concezione metafisica, secondo la quale le forme superiori e inferiori della memoria, dell'attenzione, del pensiero, coesistono senza alcun legame reciproco di ordine genetico, funzionale o strutturale allo stesso modo in cui, prima di Darwin, si pensava coesistessero le varie specie animali.

L'espressione estrema di questo dualismo tra funzioni superiori e inferiori, era la suddivisione metafisica della psicologia in due branche indipendenti e autonome; la psicologia esplicativa o causale, fisiologica e naturalistica e quella descrittiva, finalistica, della comprensione, che si occupava dei fenomeni dello spirito in quanto fondamento di tutte le discipline umanistiche. È questa una concezione propria a Dilthey, a Münsterberg, a Husserl e a molti altri, ampiamente diffusa ai nostri giorni, che manifesta due tendenze eterogenee ed opposte nell'ambito della psicologia empirica.

Quest'ultima non è mai stata caratterizzata da uniformità teorica, come mostrano le ricerche storiche e metodologiche sulla crisi della psicologia contemporanea; sotto l'unica designazione di "empirica" il dualismo continuava a sussistere e si è formalizzato e cristallizzato nella psicologia fisiologica da una parte, e dall'altra nella cosiddetta psicologia dello spirito. La psicologia dello spirito considerava, giustamente, la psicologia empirica inadeguata allo studio degli elementi della vita psichica e inadatta a costituire un fondamento per quelle umanistiche, la storia, la linguistica, la storia dell'arte, le scienze della cultura.

La filosofia idealistica trasse da queste critiche l'unica deduzione che la psicologia dello spirito non potesse per sua natura essere una disciplina naturale, in quanto la vita dello spirito può essere oggetto di comprensione e non di esplicazione, può essere indagata attraverso l'osservazione intuitiva, la comprensione delle sostanze e l'analisi dei dati im-

mediati della coscienza, non con un metodo sperimentale e induttivo; la spiegazione causale deve cedere il posto a quella teleologica; in un'indagine sui fenomeni dello spirito bisogna prescindere da ogni legame materiale e da ogni metodo tipico del pensiero deterministico e naturalistico. Finisce in tal modo per prevalere la vecchia definizione della psicologia come scienza dell'anima.

Non si può trovare argomento più persuasivo per provare l'impossibilità di risolvere il problema delle funzioni psichiche superiori sulla base della psicologia empirica, di quello del destino di questa scienza nella sua storia: la suddivisione in due parti, di cui l'una inferiore, sacrificata alla scienza naturale per conservare pura quella superiore, per lasciare così «a Dio quel che è di Dio e a Cesare quel che è di Cesare»; fisiologia dello spirito, oppure metafisica: questa la dicotomia nella storia della psicologia empirica. La psicologia come scienza è impossibile: questa la conclusione storica della psicologia empirica.

Non è difficile ammettere che il ripristino della psicologia metafisica, la piena negazione di ogni considerazione causale e materialistica dei problemi della psicologia, il ritorno all'idealismo puro in psicologia, al neoplatonismo, sono l'altro polo della considerazione adialettica, atomistica di cui si è fatto cenno precedentemente, a proposito della suddivisione meccanica della sfera dello psichico in elementi, dalla quale parte la psicologia empirica.

Le forme superiori del comportamento, che devono la loro genesi al processo dello sviluppo storico dell'umanità, vengono o accomunate con i processi fisiologici dell'organismo, e quindi il loro sviluppo si riduce al periodo dei primi anni di vita, durante il quale si verifica un aumento intensivo del peso del cervello, oppure separate da qualsiasi elemento materiale e considerate come la manifestazione di una nuova vita, eterna questa volta, libera ed extra-temporale, ideale e accessibile solo ad un'indagine intuitiva che prende la forma di una atemporale "matematica dello spirito". Aut-Aut. Fisiologia o matematica dello spirito, non la storia del

comportamento umano inteso come un aspetto della storia generale di tutta l'umanità.

Alla base della psicologia intesa come un aspetto della cultura si ponevano leggi esclusivamente naturali o esclusivamente spirituali, ma comunque non storiche, ripetiamo, leggi eterne della natura o leggi eterne dello spirito, ma non leggi storiche.

Questa antistoricità ha colpito anche quegli studiosi contemporanei che si sono proposti di uscire dal vicolo cieco della psicologia empirica con una teoria strutturale dello sviluppo psichico o con una considerazione genetico-funzionale dei problemi della psicologia della cultura. Questi studiosi sanno, è vero, che le leggi psicologiche da loro scoperte con il metodo genetico sono valide solo per un particolare "tipo" di bambino, per il bambino della nostra epoca. A questo punto sembrerebbe quasi che si stesse a un passo dal riconoscere il carattere storico di queste leggi, ma ecco che gli stessi studiosi regrediscono a una considerazione puramente zoologica, sostenendo che le leggi che regolano lo sviluppo del linguaggio nella prima infanzia, sono le stesse che presiedono, nel comportamento dello scimpanzè, all'acquisizione della capacità di adoperare degli strumenti e sono cioè leggi biologiche, non facendo nessuna concessione alla specificità delle forme superiori del comportamento umano.

Il concetto di struttura viene esteso indifferentemente a tutte le forme del comportamento e della vita psichica. Così, nuovamente, alla luce, o meglio nelle tenebre, della struttura, "tutti i gatti sono bigi": con la sola differenza che un'eterna legge della natura, la legge dell'associazione, è stata sostituita da un'altra legge, pure eterna, della natura, quella della struttura. Anche qui non ci sono concetti adeguati per esprimere l'aspetto culturale, storico del comportamento umano. Il concetto di struttura si fa lentamente strada nella fisiologia dell'attività nervosa, poi ancora più profondamente nella fisica, e così ciò che è storico (ogni fenomeno culturale è per sua natura storico) si confonde ancora una volta con ciò che è naturale, ciò che è culturale con ciò che è istintivo.

L'intima contraddizione e l'insufficienza metodologica sia nei confronti delle categorie storiche della psicologia, sia nei confronti di quelle naturali, si manifesta in modo particolarmente evidente e acuto in quegli esperimenti che tentano di andare al di là di uno studio dei soli embrioni delle forme superiori del comportamento con un criterio che, anche se ben fondato, è tuttavia insufficiente a spiegare le forme superiori del comportamento: quello tendente a verificare il parallelismo dello sviluppo psichico con l'aumento del peso del cervello. Questi esperimenti partono dal presupposto che lo sviluppo delle funzioni psichiche superiori non si ferma, nei suoi tratti fondamentali, nei primi tre anni di vita, che non si riduce allo sviluppo dei soli processi naturali che compongono le forme superiori del comportamento; che la psicologia può e deve rendere conto delle leggi specifiche dello sviluppo psicologico culturale.

Anche nei migliori esperimenti di questo tipo, dedicati allo sviluppo del linguaggio e del pensiero nel bambino di età scolare o prescolare, allo sviluppo del giudizio e del ragionamento, della concezione del mondo, della rappresentazione del mondo e della causalità e allo sviluppo di altre e più complesse funzioni superiori, come la formazione e gli aspetti della personalità infantile, tutti questi problemi vengono studiati con lo stesso metodo con cui si indagano categorie psichiche-naturali, al di fuori di una dimensione storica.

La rappresentazione del mondo e la causalità del bambino europeo dei nostri giorni, di un ambiente culturalmente elevato e la stessa rappresentazione del bambino di una qualsiasi tribù primitiva, la concezione del mondo di un bambino dell'età della pietra, del medioevo e del XX secolo vengono in tal modo considerati come fenomeni affatto uguali, identici, statici.

Lo sviluppo culturale viene separato da quello storico e considerato come un processo indipendente da quest'ultimo, regolato da forze interiori e sottoposto a una sua logica immanente. Lo sviluppo culturale viene considerato come uno sviluppo spontaneo.

Da ciò consegue il carattere incondizionato di tutte le leggi che dirigono lo sviluppo del pensiero e della concezione del mondo infantile.

Abbiamo, cioè, nuovamente a che fare con le leggi eterne della natura. L'animismo e l'egocentrismo infantili, il pensiero magico basato sulla partecipazione (rappresentazione delle somiglianze o identità di fenomeni affatto eterogenei) e l'artificialismo (rappresentazione dei fenomeni naturali come fenomeni artificiali, intenzionalmente prodotti) e molti altri fenomeni psichici ci vengono presentati come forme psicologiche congenite, proprie dello sviluppo infantile, mentre il bambino, e così il suo sviluppo delle funzioni psichiche superiori, sono considerati "in abstracto", fuori dall'ambiente sociale e culturale e dalle forme di pensiero logico, dalla concezione del mondo, dalla rappresentazione causale ad esso propri.

In sostanza si è ottenuta una piccola vittoria sulla teoria del parallelismo tra lo sviluppo delle funzioni psichiche superiori e l'accrescimento del cervello. Non ci troviamo più davanti a degli embrioni, bensì a delle forme sviluppate ed estremamente complesse, ma quale può mai essere il vantaggio se nella psicologia infantile al metodo realistico-naturalistico si sostituisce quello naturalistico condizionato? Con il primo si considerava lo sviluppo delle funzioni psichiche superiori nel suo solo aspetto naturale in quanto processi naturali; col secondo si prendono in esame fenomeni dello stesso ordine, molto più complessi, nel loro aspetto culturale, ma come se fossero fatti naturali. Né l'odierno funzionalismo dell'"Als ob" migliora sostanzialmente le cose, e non ci avvicina di un passo ad una metodologia adeguata allo studio dell'aspetto culturale del comportamento, poiché conserva sostanzialmente una metodologia naturalistica inadeguata a cogliere la natura dei fenomeni culturali.

Rimane oscura la natura dei fenomeni studiati. Quello che poteva essere un progresso per la psicologia tradizionale, e cioè l'introdurre tutta una serie di nuovi problemi nella psicologia infantile, si trasforma in realtà in un regresso se que-

sti stessi problemi vengono studiati mantenendo fermo il vecchio metodo e la vecchia impostazione. L'analisi naturalistica dei problemi psicologici culturali era insufficiente, unilaterale, in parte manchevole, ma entro certi limiti affatto compiuta e verificata nella psicologia della primissima e della prima infanzia orientata biologicamente.

Questo metodo era verificato poiché tutti gli scopi degli esperimenti di tal genere si fondavano sulla psicologia biologica e perché lo studio della componente naturale di ogni funzione psichica superiore, o di ogni operazione psichica, costituisce un passaggio obbligato e di grande importanza per ogni successiva indagine. L'errore era un altro, e consisteva nel fatto che si spacciava un anello transitorio per tutta la catena, e nel pensare che l'analisi della sola composizione delle forme culturali del comportamento potesse sostituirsi all'indagine genetica e strutturale di queste stesse forme.

Nei nuovi esperimenti, in cui ci si è posti su basi nuove considerando le forme culturali del comportamento per ciò che esse sono, ma si è al tempo stesso mantenuta interamente una metodologia naturalistica, si verificano forti contraddizioni interne. Se prima, infatti, il metodo d'indagine corrispondeva ai fini, ora, mutati i fini, il metodo diviene contraddittorio; prima inadeguato al fenomeno da indagare; ora decisamente falso e in contraddizione con la natura di questo fenomeno stesso. Trionfa nuovamente la regola aurea della meccanica psicologica: quello che si è guadagnato nel modo di porre il problema, lo si è perso nel metodo adottato per la sua soluzione. Abbiamo giocato il nostro gioco senz'alcun risultato. Le cose sono ritornate allo stesso punto al quale le abbiamo lasciate in alcune pagine precedenti.

Se poi si passa a considerare una fase superiore, e cioè non l'età scolare ma quella dello sviluppo sessuale, e infine la prima giovinezza, avremo la stessa breve illusione di poc'anzi; ci sembrerà, come quando esaminavamo il passaggio dalla prima infanzia all'età prescolare e poi a quella scolare, di allontanarci sempre più da forme embrionali; ma ad un at-

tento esame ci accorgeremo di essere in realtà al punto di prima.

L'illusione è data dal fatto che nello studio del comportamento dell'adolescente e del giovane hanno chiaramente il sopravvento i problemi culturali; alcuni studiosi operano anzi una distinzione tra due forme di sviluppo, una primitiva e una culturale. Altri individuano nella crescita culturale il tratto psicologico fondamentale dell'adolescenza. I problemi di questa età, poi, sono molto più complessi rispetto a quelli che può presentare il comportamento di un bambino che attraversi la prima infanzia. A questo punto, infatti, nulla può essere più spiegato con il solo accrescimento del cervello; le ricerche prendono una via molto più complessa. Si fa strada l'impressione che qui nasca e si costituisca una psicologia genetica delle funzioni superiori; una psicologia dello sviluppo culturale del bambino e dell'adolescente (per noi l'una e l'altra sono sinonimi).

Ma ad un'attenta osservazione ci si renderà conto che siamo davanti ancora una volta a quelle due fondamentali impostazioni del problema dello sviluppo psicologico culturale; l'unica novità è data dalla forma, la sostanza è quella di prima.

Il metodo naturalistico, proprio della psicologia orientata biologicamente, è rappresentato stavolta dalla teoria psicoanalitica, dalla metafisica "psicologia della comprensione", ispirantesi alla filosofia idealistica. Per l'una tutto lo sviluppo delle funzioni psichiche superiori consiste nel solo studio dell'istinto sessuale, nella metamorfosi delle pulsioni sessuali: è lo sviluppo del sesso mascherato e sublimato. Per l'altra lo sviluppo delle funzioni psichiche superiori è un processo meramente spirituale, del quale si può solo affermare che coincide cronologicamente, più o meno, con alcuni processi che hanno luogo nel corpo, ma che non può essere accessibile ad una considerazione causale e che richiede, non già esplicazione, ma comprensione.

Per la psicoanalisi, tutto ciò che è culturale nella psicologia della personalità è l'altro aspetto del sesso, la manifesta-