



ISSN: 2038-3282

**Pubblicato il: luglio 2024**

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da [www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

## **Towards an Epistemology of social and human Sciences. Remarks on the Vygotsky's methodological Thought**

### **Per una epistemologia delle scienze umane e sociali. Note sul pensiero metodologico di Vygotskij**

*di*

Rocco Marcello Postiglione  
Università degli studi Roma Tre  
[roccomarcello.postiglione@uniroma3.it](mailto:roccomarcello.postiglione@uniroma3.it)

#### **Abstract:**

In the few years of his scientific work, Vygotskij outlined a theoretical synthesis capable of framing and linking the results of his contribution to the solution of the educational problems of the Soviet Union of those years. Within this extraordinary practical and scientific engagement, he developed some original methodological and epistemological ideas, which are still of great interest: the idea of stimulus-mean, the double stimulation experiment, meaning as object and analysis unity of scientific investigation in psychology – and in the social and human sciences. Here we try to illustrate the form and sources of these ideas and reflect on their relevance, in an epistemological and methodological debate that cannot escape the Aristotelian paradigm of practical science or the detailed consideration of heuristic techniques.

**Keywords:** Vygotskij, sign, meaning, epistemology of human and social sciences, methodology.

#### **Abstract:**

Nei pochi anni del suo lavoro scientifico, Vygotskij ha abbozzato una sintesi teorica capace di inquadrare e legare i risultati del suo contributo alla soluzione dei problemi educativi dell'Unione

Sovietica di quegli anni. All'interno di questo straordinario impegno pratico e scientifico, ha elaborato alcune idee metodologiche ed epistemologiche originali, che rivestono tutt'ora un grande interesse: l'idea di stimolo-mezzo, l'esperimento a doppia stimolazione, il significato come unità d'analisi e oggetto dell'indagine scientifica in psicologia – e nelle scienze sociali e umane. Si cerca qui di illustrare forma e fonti di queste idee e ragionare sulla loro attualità, a fronte di un dibattito epistemologico e metodologico che non riesce a uscire dal paradigma aristotelico della scienza pratica o dalla considerazione minuta delle tecniche euristiche.

**Parole chiave:** Vygotskij, segno, significato, epistemologia delle scienze umane e sociali, metodologia.

### 1. Introduzione. Il problema epistemologico nelle scienze pedagogiche

Il dibattito sull'epistemologia pedagogica in Italia da un cinquantennio sviluppa soluzioni che oscillano tra analitica filosofica e filosofia pratica d'ascendenza aristotelica<sup>1</sup>. Le principali proposte sono accomunate da un'idea delle discipline pedagogiche come scienze prescrittive, in alcuni casi parentetiche. Poca o scarsa attenzione, in questi dibattiti, è stata riservata alla metodologia della ricerca empirica in ambito educativo e a una teoria dell'educazione empiricamente fondata.

Per prospettare una soluzione profondamente diversa, studieremo alcune parti della riflessione metodologica di Lev Semënovič Vygotskij, psicologo e pedologo – e quindi anche pedagogista. Il suo lavoro teorico, 90 anni dopo la sua morte, resta il tentativo che più si è avvicinato a una sintesi teorica della psicologia scientifica. Nelle sue pagine metodologiche, V.<sup>2</sup> definisce oggetto e metodo della ricerca: con ciò, riconosce e risolve il principale problema di un'epistemologia disciplinare. La pedagogia e le altre scienze dell'educazione possono, assieme a tutte le altre scienze sociali e umane, far propria questa soluzione, individuando, a partire da questo terreno comune, specificità, problematiche e accentuazioni.

### 2. La riflessione epistemologica di Vygotskij

L'esame delle dottrine psicologiche svolto in *Il significato storico della crisi della psicologia* (1927/1982) postulava l'esigenza di individuare oggetto e metodo della psicologia generale, vista come scienza d'insieme capace di inquadrare i fenomeni psicologici studiati dalle varie scuole (psicanalisi, *Gestaltpsychologie*, associazionismo, comportamentismo ecc.) entro una sintesi teorica fondata sulle risultanze dell'attività sperimentale. Una scienza psicologica storica e naturale assieme, così come preconizzato da Marx. L'esigenza di una sintesi così intesa, e lo sforzo per conseguirla, resteranno il principio guida degli ultimi 7 anni di lavoro scientifico concessi a V., che si spegnerà, stroncato dalla tubercolosi e dall'ostilità del regime staliniano, sulla soglia del suo conseguimento (Mecacci, 2021, 2022).

La definizione epistemologica dell'oggetto e del metodo di questa scienza generale della vita psichica avranno luogo tra il '30 e il '34. Come risulterà evidente già dai titoli e, poi, dai contenuti dei testi che leggeremo, V. usa *metodo, metodologico* (in russo *metod, metodologičeskie*). È una deliberata

---

1 Spesso combinandole. Cfr. Sola 2002, Minichello 2006, Cambi 2008, Spina 2024.

2 D'ora in poi menzionato con l'iniziale del cognome. I riferimenti bibliografici di opere di V. conterranno solo la data. Nel testo useremo i titoli di sue opere, talvolta abbreviati.

scelta interpretativa riconoscere a queste pagine piena valenza epistemologica: riflessione sui caratteri di una scienza in rapporto a tutte le altre scienze e a quei parametri logici ed euristici che fanno di un discorso e delle pratiche che ne scaturiscono *epistème*, e non mera conoscenza condivisa.

### 3. “Il metodo strumentale in psicologia”

In questa conferenza del 1930 V. sintetizza i principali risultati della sua riflessione metodologica. È una concisa premessa alla *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*, di cui purtroppo in italiano sono tradotti solo 5 dei 13 capitoli (Mecacci, 2021, pp. 153-4). Chiarisce gli elementi centrali della sua concezione, ed è per noi funzionale servircene per esaminare alcune premesse e conseguenze del suo pensiero.

Lo scopo è dunque quello di individuare l’oggetto specifico della scienza generale che deve sintetizzare gli apporti delle varie scuole psicologiche. Il punto di partenza è rappresentato, per lui, dalla psicologia sperimentale, dall’associazionismo, dal comportamentismo, che sono riusciti ad applicare all’umano procedure sperimentali prima riservate allo studio della materia. Queste scuole sono riuscite a studiare in questo modo il comportamento animale e quella parte del comportamento umano che è riconducibile ad esso. Siamo quindi nell’ambito della “materia” e della “natura”, secondo una terminologia marxista per V., com’è ovvio, estremamente rilevante.

Proprio a partire da questa considerazione, e mutuando il linguaggio dell’evoluzionismo con cui lo stesso marxismo s’era confrontato, il saggio esordisce evidenziando subito ciò che è specificamente umano: “Nel comportamento dell’uomo incontriamo tutta una serie di adattamenti artificiali tendenti al controllo dei propri processi psichici. Tali adattamenti, per analogia con la tecnica, possono essere definiti convenzionalmente ‘strumenti psicologici’” (1930/1974, p. 227). È forte qui il riferimento a Marx. Ma V. qui compie un gesto teorico che riporta a Nietzsche<sup>3</sup>, alle riflessioni su piegature e deviazioni degli istinti che seviziano, strutturandolo, l’io fino a costituire e costruire l’interiorità. Le formulazioni di V. si avvicinano in particolare al pensiero dei nietzscheani di destra, sull’uomo la tecnica e l’*acciaio*, e di sinistra, sulle “tecniche del sé”: “Gli strumenti psicologici sono delle formazioni artificiali; per la loro natura sono sociali, e non organici o individuali; sono rivolti al controllo dei processi del comportamento, proprio o altrui, così come la tecnica è rivolta al controllo dei processi della natura” (*ibidem*). Con ciò si fonda, quasi in contemporanea con Spengler<sup>4</sup> e il reduce Jünger e cinquanta anni prima di Foucault, il problema della coscienza, punto primo e ultimo della ricerca di V.: la sua struttura e il ruolo di segni e strumenti nel suo costituirsi e nel suo funzionamento. E quindi: “Come esempio degli strumenti psicologici e dei loro complessi sistemi possono servire: il linguaggio, le diverse forme di numerazione e di calcolo, i mezzi mnemotecnici, la simbologia algebrica, le opere d’arte, la scrittura, gli schemi, i diagrammi, le carte, i progetti, e tutti i segni possibili, e così via” (*ibidem*). È anche chiaro, già da questa formulazione, che siamo sul terreno della semiologia e della teoria dei *media*.

Ancora, tornando al problema degli strumenti psicologici e del loro rapporto con le tecniche: “In quanto incluso nel processo del comportamento, lo strumento psicologico modifica il corso e la struttura delle funzioni psichiche, determinando con le sue proprietà la struttura del nuovo atto strumentale, come lo strumento tecnico modifica il processo dell’adattamento naturale, determinando la forma delle operazioni di lavoro” (*ivi*, p. 228).

---

<sup>3</sup> Va notato come questa concordanza, che è nelle cose, allo stato non sia filologicamente riscontrabile nei testi di V.

<sup>4</sup> La coincidenza con Spengler (1992) è a tratti impressionante. *L’uomo e la tecnica* è del 1931.

E ancora, perfezionando la distinzione con le sue conseguenze teoriche: “La differenza fondamentale tra lo strumento psicologico e quello tecnico sta nella direzione della sua azione, rivolta verso lo psichico e il comportamento, mentre lo strumento tecnico, pur essendo anch'esso un membro intermedio tra l'attività dell'uomo e l'oggetto esterno, è rivolto ad ottenere questi o quei mutamenti nell'oggetto stesso; lo strumento psicologico non arreca mutamenti nell'oggetto, è uno strumento per esercitare influenza sullo psichismo, proprio (o altrui), sul comportamento, e non un mezzo per esercitare un'azione sull'oggetto. Nell'atto strumentale si manifesta di conseguenza un'attività relativa a se stessi e non all'oggetto” (ivi, p. 230)<sup>5</sup>.

L'obiettivo è legare l'umano al naturale e al materiale. La distinzione è chiara come la congiunzione: “Accanto agli atti e ai processi di comportamento naturali, è opportuno distinguere funzioni e forme del comportamento artificiali o strumentali” (*ibidem*). Segue poi la chiarificazione delle componenti della filogenesi, diverse tra animali superiori e uomini: “I primi si sono costituiti in particolari meccanismi nel processo dell'evoluzione, e sono comuni all'uomo e agli animali superiori; le seconde costituiscono delle acquisizioni successive dell'umanità, prodotto dello sviluppo storico e forma di comportamento specificamente umana” (*ibidem*).

Arriviamo così alla parte più decisamente epistemologica. La distinzione tra ciò che è umano e ciò che è proprio degli animali superiori ritorna per definire lo specifico oggetto d'indagine di questa scienza generale. V. parte col considerare lo schema tipico della ricerca psicologica sperimentale: stimolo-risposta. Che fenomenicamente appare come singola occorrenza o come sequenza, complicabile a piacimento. In questa chiave, le funzioni superiori sono solo sequenze complesse di schemi S-R.

Per V., invece, S-R descrive solo ciò che riguarda i comportamenti e le funzioni comuni a uomini e animali superiori. La ricerca su ciò che è propriamente umano deve atteggiarsi in modo diverso. “Nella memoria naturale s'instaura un legame associativo diretto (riflesso condizionato) A-B, tra due stimoli A e B; nella memoria artificiale, mnemotecnica, si ottiene la memorizzazione della stessa impressione con l'aiuto dello strumento psicologico X (il nodo al fazzoletto, lo schema mnestico); in luogo di questo nesso diretto A-B, se ne instaurano due nuovi: A-X e B-X, ognuno dei quali costituisce lo stesso processo naturale del riflesso condizionato subordinato alle proprietà del tessuto cerebrale, che rappresenta A-B; ciò che è nuovo, artificiale, strumentale è la sostituzione di un unico nesso A-B con due: A-X e X-B, che conducono allo stesso risultato, ma attraverso un percorso diverso; è nuova la direzione artificiale imposta mediante lo strumento al processo naturale dell'instaurarsi del legame condizionato, e cioè l'uso attivo delle proprietà naturali del tessuto cerebrale” (ivi, pp. 228-9). È questo lo stimolo-mezzo, che interrompe la catena di stimoli e risposte introducendo l'elemento nuovo, qui definito “strumento”. È bene ricordare come nella *Storia* (1931/1974, pp. 112-124) si affronti in modo più esteso e sistematico questo problema, utilizzando una terminologia che vedremo nel prossimo paragrafo.

Questa caratterizzazione epistemologica della scienza generale che V. intende costruire ha come conseguenza che i processi evolutivi di formazione delle funzioni psichiche superiori sono essenziali sia per funzionamento reale della psiche umana sia per il suo studio. Un'idea già centrale in molte delle scuole psicologiche di quegli anni, ossia che lo studio della psiche debba muovere dalla

---

<sup>5</sup> Non v'è purtroppo modo, in questa sede, d'approfondire il concetto di “oggetto” nel pensiero di V., centrale nelle sue riflessioni sullo sviluppo semantico nei capitoli V e VI di *Pensiero e linguaggio*.

considerazione dei primi anni di vita, declinata in modi diversissimi da psicanalisti, associazionisti e comportamentisti, dalla *Gestalttheorie* e da Piaget (che molto mutua dall'approccio freudiano), viene qui ripensata in modo radicale. Di nuovo, in V. e in tutta la scuola storico-culturale, c'è l'importanza dei processi intenzionali di insegnamento/apprendimento (in russo espressi con un unico vocabolo che li ricomprende: *obučenie*, (Mecacci, 2021, pp. 115-6): "Il metodo strumentale studia il bambino non soltanto in quanto soggetto dello sviluppo, ma in quanto soggetto dell'educazione, scorgendo in ciò il tratto distintivo fondamentale della storia del piccolo dell'uomo. L'educazione può esser definita come lo sviluppo artificiale del bambino. Essa è il controllo artificiale dei processi di sviluppo naturali. L'educazione non esercita soltanto un'influenza su qualsivoglia processo evolutivo, ma ristrutturata nel modo più sostanziale tutte le funzioni del comportamento" (1930/1974 pp. 231-2).

Le conseguenze applicative di questo assunto sono enormi e note. Quello che la ricerca storica su V. ha finalmente chiarito (Mecacci 2021), dopo decenni in cui è stato anacronisticamente letto come un "genio isolato e superiore", un cognitivista attento al ruolo del contesto sociale, è che il suo impegno fu, prima di tutto, politico e operativo. V. fu collaboratore della Krupskaja, la moglie di Lenin che impegnata a costruire un sistema educativo in un'Unione multi-etnica, estesa su spazi immensi e con una spaventevole quota di analfabeti e minori sbandati o minorati. V. trovava le soluzioni offerte dalle scuole psicologiche dei suoi tempi mal fondate e poco credibili. Quindi, la necessità di una scienza generale. Il carburante dell'impresa teorica di V. è la sua passione per le esigenze di un popolo analfabeta, povero, sbandato, ritardato e con gravi patologie psichiche.

#### 4. Da "operazioni strumentali" a "operazioni segniche"

Queste idee sono state sviluppate da V. nella *Storia* e in *Strumento e segno nello sviluppo del bambino* (1930/1997), scritto assieme a Lurija. Qui si precisa la terminologia. Quello che era "strumento" diviene "mezzo". Lo "strumento tecnico" diventa semplicemente "strumento" e lo "strumento psicologico" diventa "segno".

Si tratta di una correzione importante, che individua e specializza i termini per significare distinzioni rilevanti. Difficile ricostruire se vi siano state letture che abbiano spinto V. a questa correzione, ma è certa la sua conoscenza del *Cours* di de Saussure (1962) che ambisce a una "semiologia generale" di cui le lingue storico-naturali sarebbero il principale ma non unico oggetto di studio. Il riconoscimento del segno come "strumento psicologico" che regola il comportamento, che determina la reazione agli stimoli e il rapporto con gli oggetti, è strettamente coerente con le distinzioni proposte da de Saussure. Lo sviluppo di questa linea teorica è in *Pensiero e linguaggio*.

Intanto, qui si caratterizza nella sua forma definitiva l'esperimento coerente con l'impostazione metodologica elaborata: "Consideriamo più adeguato al nostro compito il metodo funzionale della doppia stimolazione. Cercando di studiare la struttura interna dei processi psichici superiori, non ci limitiamo alla consueta presentazione di stimoli semplici al soggetto (non importa se si tratta di stimoli elementari o di compiti complessi) per i quali ci attendiamo una risposta diretta" (1931/1997, p. 96). Vale la pena di notare come questa sia tutt'oggi la prassi largamente prevalente, sia nella ricerca sia nelle pratiche valutative delle istituzioni scolastiche. "Contemporaneamente presentiamo al soggetto una seconda serie di stimoli che devono svolgere funzionalmente un ruolo speciale: servire come mezzi per organizzare il proprio comportamento. Studiamo così il processo di soluzione dei problemi mediante determinati mezzi ausiliari e l'intera struttura psicologica dell'atto ci risulta accessibile lungo il corso del suo sviluppo e in tutta la varietà di ciascuna delle sue fasi" (*ibidem*).

Tra i numerosi esempi di esperimenti che seguono questo metodo, il più celebre è quello denominato “Ach-Sacharov-Vygotskij” sui blocchi, di cui il capitolo V di *Pensiero e linguaggio* descrive lo svolgimento e commenta i principali risultati. “Questo modo di portare alla luce i mezzi ausiliari del comportamento permette di tracciare tutta la genesi delle forme complesse dei processi psichici superiori” (*ibidem*). Altri esempi: “Se studiamo lo sviluppo della memorizzazione nel bambino, dandogli dei mezzi ausiliari esterni e osservando il livello e il carattere del padroneggiamento mediato del bambino; se usiamo questo metodo per studiare come il bambino organizza la sua attenzione attiva con l'aiuto di certi mezzi esterni; se tracciamo lo sviluppo del calcolo nel bambino, facendogli manipolare alcuni oggetti esterni, applicando o dei metodi suggeritigli o ‘inventati’ da lui stesso, seguiamo un'unica via principale: non si studia solo l'effetto finale dell'operazione, ma anche la specifica struttura psicologica dell'operazione. In tutti questi casi la struttura psicologica del processo in corso di sviluppo ci appare con una ricchezza e una varietà assai maggiori che con il classico metodo dell'esperimento S-R” (*ivi*, p. 97). L'esperimento dei blocchi, infatti, consente di delineare le “strutture di generalizzazione” (sincretismi, complessi, pseudoconcetti e concetti) attraverso le quali si sviluppa il significato della parola. Ancora: “Se l'esperimento era di solito staccato dal metodo comparativo-genetico di studio e ricercava soltanto le forme relativamente stabili di comportamento, allora noi seguiamo un percorso inverso, combinando entrambe le linee di ricerca in un unico metodo genetico-sperimentale. Impiegando il metodo della doppia stimolazione, possiamo dare al soggetto dei compiti, adeguati alle varie fasi di sviluppo, e provocargli quei processi di controllo che ci consentono di tracciare nell'esperimento le tappe consecutive dello sviluppo psichico” (*ibidem*). Da qui indicazioni operative sulla tecnica sperimentale, per cui si procede “variando le condizioni di difficoltà, svelando i metodi di controllo del compito e prolungando l'esperimento per un numero di serie consecutive [...], dando al soggetto segni e mezzi che non aveva usato precedentemente, privando di questi segni il soggetto già evoluto” (*ivi* p. 98). Altri esempi sono gli esperimenti sul linguaggio egocentrico e la sua frequenza nelle diverse età, contenuti in *Pensiero e linguaggio*, e le varie esperienze con bambini e adulti minorati o affetti da patologie psichiatriche.

### 5. Pensiero parola e significato

Nel suo capolavoro V. tratta problematiche epistemologiche e metodologiche nel capitolo I, riprendendole, e in una certa misura giustificandole, in quella sinfonia della mente che è “Pensiero e parola” (capitolo VII). L'inquadramento di questa nuova scienza generale è già stato svolto nei tre contributi citati: lo stimolo-mezzo come oggetto dell'indagine, il metodo sperimentale della doppia stimolazione. *Pensiero e linguaggio* fa un enorme passo in avanti. La caratura epistemologica, non solo metodologica, di questo capolavoro emerge con chiarezza nel momento in cui, definendo il metodo, viene definito l'oggetto e il criterio d'analisi. È il passaggio che più direttamente motiva l'interpretazione qui adottata, che rivendica appunto la natura epistemologica di queste riflessioni, non limitate a giustificare l'una o l'altra scelta metodologica o procedurale, nell'impostazione degli esperimenti o nella discussione delle dottrine altrui, quanto a tematizzare ciò che rende quelle ricerche *scientifiche*.

Esordisce affermando che va studiato *il sistema* delle connessioni interfunzionali che caratterizzano il comportamento propriamente umano. Mecacci (2021) fa notare come nell'ultimissima fase del suo pensiero V. abbia progressivamente sostituito la teoria delle “funzioni psichiche superiori” con quella dei “sistemi psichici”, appunto. Questa pagina ne è la testimonianza più chiara, nel caratterizzare il

problema del rapporto tra pensiero e linguaggio come esempio di sistema psichico: “Il problema del pensiero [*myslenie*] e del linguaggio [*reč*] appartiene alla sfera di quei problemi psicologici, in cui si pone in primo piano la questione della relazione tra funzioni psichiche diverse, tra aspetti diversi dell'attività della coscienza” (1934/1990, p. 8). Come abbiamo preannunciato, il problema della coscienza rappresenta l'inizio e la fine della riflessione di V. È il punto cardine di tutta la sintesi teorica che preconizza nei primi anni e va prefigurando in punto di morte. Ma la coscienza si manifesta, prima di tutto, nel rapporto tra pensiero e parola (“microcosmo della coscienza umana”, dirà in chiusura, *ivi*, p. 396): “Il momento centrale di tutto questo problema è certamente il problema della relazione tra pensiero [*mysl'*] e parola [*slovo*]. Tutti gli altri problemi, connessi a questo, sono secondari e logicamente subordinati a questo primo problema fondamentale, senza la cui soluzione non vi può essere una impostazione corretta di ciascuno degli altri problemi più specifici” (*ivi*, p. 8). Quello della connessione interfunzionale e dei sistemi psicologici<sup>6</sup> è dunque il modo specifico in cui si presenta il funzionamento dello stimolo-mezzo. Ma è un problema che le varie scuole psicologiche faticano a inquadrare: “La connessione interfunzionale si presenta come un qualcosa che può esser posto fuori delle parentesi in qualità di fattore generale e che può non essere tenuto in conto durante l'esecuzione delle operazioni di indagine sulle funzioni separate e isolate, rimaste tra le parentesi. [...] Ciò non poteva non avere un grave effetto sul problema del pensiero e del linguaggio” (*ivi* p. 9). Come si stacca il suono dal significato, così si aliena la parola dal pensiero. Sia l'associazionismo sia la psicologia della forma, tra gli altri indirizzi, non fanno che separarli, proponendo poi giustificazioni estrinseche e fallaci della connessione intima di questi due piani della semiosi.

È qui che V. torna a usare in modo diretto la lezione saussuriana. Il segno è un'unità inscindibile di entità distinte. Ciò che caratterizza il segno è il significato. Sappiamo che un segno è diverso dall'altro perché è differente il significato. La teoria dello stimolo-mezzo si converte in una semiologia del pensiero e dell'azione. È fondamentale il *segno* come indispensabile interfaccia intellettuale e comunicativa.

V. usa due diverse distinzioni saussuriane (de Saussure, 1962): quella tra lingua e *parole*, da un lato, e quella tra significante e significato, uniti nel segno, dall'altro. Impiegando la terminologia di Hjelmslev (1968), possiamo opporre forma e materia, da un lato, e piano dell'espressione e piano del contenuto, uniti nella funzione segnica, dall'altro. Otteniamo da questa sorta di matrice 4 categorie: suono (materia dell'espressione) e fonema (forma dell'espressione), significato (forma del contenuto) e senso o significazione (materia del contenuto).

Vediamo come V. impiega questa fondamentale teoria linguistico-semiologica per caratterizzare l'epistemologia della scienza che sta costruendo: “Lo studio di qualsiasi formazione psichica richiede necessariamente un'analisi. Questa analisi però può avere due forme principali differenti [...]. Il primo metodo di analisi psicologica può essere definito come quello della decomposizione degli insiemi psicologici complessi in elementi. Può essere paragonato all'analisi chimica dell'acqua, la quale decompone quest'ultima in idrogeno ed ossigeno. Questa analisi è caratterizzata soprattutto dal fatto che ne risultano dei prodotti estranei a tutta l'analisi, elementi che non hanno più le proprietà specifiche dell'insieme in quanto tale, e possiedono tutta una serie di nuove proprietà che l'insieme non aveva mai potuto avere” (1934, p.10). Ma questo metodo di analisi genera innumerevoli errori. Ne occorre un altro, che superi quei limiti: “La parola stessa, che rappresenta l'unità vivente del suono

6 Circa la distinzione tra psichico e psicologico v. Mecacci, 2021, p. 38.

e del significato e comprende in sé, come la cellula vivente, sotto l'aspetto più semplice tutte le proprietà fondamentali inerenti al pensiero verbale nel suo insieme, per il risultato di questa analisi è stata scissa in due parti tra cui i ricercatori hanno poi cercato di stabilire un legame associativo meccanico ed esterno. Il suono e il significato nella parola non sono affatto legati tra di loro. Entrambi questi elementi, riuniti nel segno, [come] dice uno dei più importanti rappresentanti della linguistica moderna, vivono (qui) completamente separati” (ivi, pp. 11-12). Il richiamo a de Saussure si fa esplicito. V. riprende una delle parti cruciali del suo pensiero (1962, pp.125-47): per determinare equivalenze e unità, se cambia un elemento del significante deve cambiare un elemento del significato, e viceversa. Hjelmslev l’ha chiamata prova di commutazione. In questo inscindibile rapporto tra elementi diversi (le “differenze” saussuriane) va ricercata l’unità d’analisi. Essa non può essere basata sulla scissione di tale rapporto, dalla quale non scaturirebbe un’analisi, osserva V. ma un’astrazione, una generalizzazione estrema: “In sostanza un’analisi del genere, che ci lascia con dei prodotti che hanno perso le proprietà proprie del tutto [...] non è un’analisi nel senso proprio del termine. Piuttosto, siamo in diritto di considerarla come un metodo di conoscenza inverso rispetto all’analisi e in un certo senso contrario ad essa. [...] La scomposizione dell’acqua in elementi non può essere la strada adeguata per portarci alla spiegazione delle sue proprietà concrete. È una via della salita verso il generale piuttosto che un’analisi, cioè uno smembramento nel senso proprio del termine” (ivi, p. 11). Quindi, l’unità d’analisi deve mantenere le proprietà dell’insieme. Deve conservare il rapporto vivo di significazione.

L’originalità e la forza del pensiero di V. emergono proprio nel momento in cui determina positivamente l’unità d’analisi, che è quanto dire l’oggetto della scienza che sta costruendo. Qui si parla di rapporti tra pensiero e linguaggio, il punto d’arrivo della ricerca riguarderà il pensiero verbale. Ma crediamo che l’assunto epistemologico sia generalizzabile.

Seguiamo ancora il ragionamento. È necessaria “un’analisi che decompone un insieme unitario di base in unità componenti. Per unità componenti intendiamo quei prodotti dell’analisi tali che, pur nella differenza degli elementi, possiedono le proprietà fondamentali proprie dell’insieme, e che sono parti viventi, non decomponibili ulteriormente, di questa unità globale. [...]. Che cos’è dunque questa unità che non è più decomponibile ed in cui vi sono le proprietà del linguaggio verbale come insieme? Pensiamo che questa unità possa trovarsi nella parte interna della parola: nel suo significato” (ivi, p. 14).

Qui V., oltre a chiarire la prospettiva dalla quale si svolgono le ricerche che presenterà nel suo capolavoro, sviluppa e chiarisce le distinzioni saussuriane che abbiamo ricordato prima. Benché sia filologicamente difficile accertare quanto debba direttamente alla lettura di de Saussure, V. ne svolge il ragionamento portandolo alle conseguenze più generali. Siamo costretti di nuovo a seguire la sua esposizione: “La parola si riferisce sempre non ad un solo oggetto singolare, ma a tutto un gruppo o a tutta una classe di oggetti. In virtù di ciò, ogni parola rappresenta una generalizzazione nascosta, ogni parola già generalizza, e dal punto di vista psicologico il significato della parola è prima di tutto una generalizzazione. Ma la generalizzazione, come è facile vedere, è uno straordinario atto verbale del pensiero, che riflette la realtà in modo assolutamente diverso da come è riflessa nelle sensazioni e nelle percezioni immediate. Quando si dice che il salto dialettico non è solo nel passaggio dalla materia non pensante alla sensazione, ma anche nel passaggio dalla sensazione al pensiero, si vuol dire che il pensiero riflette la realtà nella coscienza in modo qualitativamente diverso da come lo fa la sensazione immediata. A quanto pare vi sono tutte le ragioni per supporre che ciò che distingue



qualitativamente l'unità alla base e nella sostanza è il riflesso generalizzato della realtà. In virtù di questo possiamo concludere che il significato della parola, che cerchiamo soltanto di mostrare sotto l'aspetto psicologico, la sua generalizzazione rappresenta un atto del pensiero nel senso proprio del termine. Ma allo stesso tempo il significato rappresenta una parte inseparabile della parola come tale, appartiene al regno del linguaggio allo stesso modo che il pensiero. Una parola senza significato non è una parola, ma è un suono vuoto. La parola, privata del significato, non si rapporta più al regno del linguaggio. Per questo il significato può essere considerato sia come un fenomeno verbale per la sua natura sia come un fenomeno dell'area del pensiero. Non si può parlare del significato della parola così facilmente come abbiamo parlato in merito agli elementi della parola, presi separatamente. Che cosa rappresenta di per sé? Linguaggio o pensiero? E linguaggio e pensiero allo stesso tempo, poiché [il significato] è l'unità componente del pensiero verbale. Se è così, allora il metodo di indagine del problema che ci interessa non può essere che il metodo di analisi semantica, il metodo di analisi dell'aspetto semantico del linguaggio, il metodo di indagine del significato della parola” (ivi, p. 14). Difficile spezzare un ragionamento così serrato e stringente. L'analisi semantica del significato della parola è quanto V. sviluppa nei capitoli V e VI del suo capolavoro: la descrizione, fondata sui risultati dell'esperimento menzionato sopra, delle diverse strutture di generalizzazione che l'ontogenesi attraversa e che, del resto, permeano la struttura stessa delle lingue; il rapporto, complesso e fondamentale, tra apprendimento e sviluppo, tra concetti quotidiani e concetti scientifici; le caratteristiche degli atti di generalizzazione, sottesi appunto a ogni semiosi e a ogni atto di pensiero. Le conseguenze applicative di tutto questo, che precipitano nell'arcinota dottrina della zona di sviluppo prossimo.

Di più. V. sviluppa, nel mirabile capitolo VII, una delle distinzioni più oscure e controverse del pensiero saussuriano: quella tra significato [*značenie*] e “significazione” o *sensò* [*smysl*]<sup>7</sup>. Una teoria dei passaggi da senso a significato e da significato a senso, nella produzione segnica e nella comprensione: questo il sublime, enorme risultato di questo *Requiem* in cui si rischiarano il ruolo della poesia come accentuazione svelata e intensificata di quel passaggio, capace di sondarne, viverne e farne vivere tutte le possibilità. Le conseguenze di ciò sulle pratiche educative e sulla stessa epistemologia pedagogica sono enormi. Sarà prosieguo necessario di questo contributo esplorarle.

Ma tutto il novero delle scienze umane e sociali può esser letto sotto questa luce, assumendo le unità di significato come oggetto e unità d'analisi. Forse non è neppure necessario ricordare ai sociologi la centralità dei concetti di *Sinn* e *Bedeutung* negli scritti metodologici weberiani, che su di essi fondano la sociologia comprendente (Weber, 1958). O l'accordo di un Parsons e di un Luhmann (per non dire di un Mead) su questa istanza. Basta tornare, ancora una volta, alla pagina di V.: “La prima funzione del linguaggio è la funzione comunicativa. Il linguaggio è anzitutto il mezzo di relazione sociale, il mezzo di espressione e comprensione. [...] Non è stato mai finora indagato in quale relazione stanno queste due funzioni tra loro, che cosa ha determinato la presenza di entrambe le funzioni nel linguaggio, come esse si sviluppano e come si uniscono strutturalmente tra di loro. Invece il significato della parola è l'unità componente di entrambe le funzioni del linguaggio così come è l'unità componente del pensiero. Che la relazione sociale immediata tra la gente sia impossibile, questo è un assioma per la psicologia scientifica. È noto che la relazione sociale, non mediata dal linguaggio o da

---

<sup>7</sup> Qui va richiamata la demauriana nota 231 (de Saussure 1962, pp. 440-2) e le imprescindibili osservazioni di Mecacci (in V. 2022).

qualsiasi altro sistema di segni o mezzi di relazione, come si osserva nel mondo animale, dà alle relazioni sociali soltanto una possibilità di tipo primitivo e nelle forme più limitate. [...] La relazione sociale, fondata sulla comprensione razionale e sulla trasmissione intenzionale del pensiero e delle esperienze vissute, richiede assolutamente un certo sistema di mezzi, il cui prototipo è stato e sarà sempre il linguaggio umano, nato dall'esigenza delle relazioni sociali nel processo del lavoro" (ivi, p. 15).

Questa è una fondazione dell'analisi semantica della sociologia e dell'antropologia culturale. Dove si motiva, in modo irrefutabile, la centralità insuperabile del linguaggio verbale<sup>8</sup> sulle altre forme di semiosi, e anche, in qualche modo, la posizione sovra-ordinata rispetto a tutte quelle: rappresentazione figurativa, musica, architettura e via enumerando. Ma se il linguaggio verbale è il prototipo, la semiosi occupa *tutti* gli spazi sociali, è essa stessa socialità. Questo ci pare l'argomento decisivo per supporre che non si forza la mano a V. se si sostiene l'idea che il significato possa essere l'oggetto delle scienze umane e sociali e l'unità componente delle analisi che esse, ciascuna con le sue peculiarità, svolgono. Ci sembra conseguenza delle premesse (il concetto di "segno" impiegato nella *Storia* e in *Strumento e segno*) e delle fonti (de Saussure) da cui muove la sua riflessione. Del resto, che i principi analitici e i risultati euristici delle sue ricerche possedessero un valore più generale, che va ben oltre i confini della psicologia, si evince da questa sua riflessione: "Come non è possibile la relazione sociale senza segni, essa non è possibile senza significato. Per trasmettere ad altri un'esperienza o un contenuto di coscienza, non c'è altra strada che riferire il contenuto comunicato ad una classe data, a un gruppo dato di fenomeni, ma ciò, come già sappiamo, richiede assolutamente una generalizzazione. Così si vede che la relazione sociale presuppone necessariamente la generalizzazione e lo sviluppo del significato della parola, cioè la generalizzazione diventa possibile con lo sviluppo della relazione sociale" (*ibidem*).

## 6. Conseguenze e applicazioni

La continuazione più notevole dell'impegno euristico di V. si ritrova nell'opera di Michael Tomasello<sup>9</sup> e dei suoi collaboratori. Una verifica degli assunti epistemologici qui discussi sarà vagliare alla loro luce quest'opera *in fieri* che sta confutando molti errori della linguistica e offrendo contributi risolutivi al dibattito sulla natura di fenomeni come la ricorsività e sul problema del carattere innato o acquisito di alcune caratteristiche formali del linguaggio e della mente.

Sulla scorta di quest'analisi, ma andando oltre, andrebbe verificato se e come il metodo della doppia stimolazione trovi rispondenza, esplicita o implicita, volontaria o involontaria, nelle pratiche di ricerca sperimentale odierna. Esaminando ad esempio se negli apparati metodologici delle grandi ricerche osservative internazionali vi siano prove concepite secondo questo metodo.

Circa le applicazioni dei principi epistemologici e metodologici che abbiamo cercato di esporre, l'opera di V. è una messe sterminata di esempi, molti dei quali in testi ancora non tradotti in italiano e, talora, in nessuna lingua occidentale. Per V. gli esperimenti a doppia stimolazione, le ricerche filogenetiche sul comportamento animale, la storia culturale dell'umanità, gli studi etnologici e, *last but not least*, le applicazioni delle teorie alla soluzione di concreti problemi educativi non sono slegati dalla teoria. Essa è per lui la sintesi generale e falsificabile di tutto ciò che viene osservato ricostruito

---

<sup>8</sup> Nel quale vanno inclusi, come già intravedeva lo stesso V., le lingue gestuali e altre forme simili di lingua storico-naturale articolata non sulla base di emissioni sonore orali.

<sup>9</sup> V. Tomasello 2019, come mero esempio di una produzione sterminata e fecondissima.

e realizzato in questi ambiti. Lontanissimo da ogni tentazione parenetica o dall'idea di una scienza pratica, per lui la scienza in quanto scienza permette il cambiamento delle prassi<sup>10</sup>.

Probabilmente l'ambito applicativo più immediato dei principi epistemologici e metodologici di V. è proprio l'uso sensato, nelle scuole e nelle ricerche, della sua dottrina più nota: l'area di sviluppo prossimo. Schiacciata dalla necessità di formulare giudizi e attribuire valori, la ricerca educativa sembra talora dimenticare quanta conoscenza serva per insegnare, prima che per giudicare e valutare. E, se lo dimentica la scienza, lo dimenticano anche le istituzioni – e chi le vive.

## 7. Conclusioni

Il pensiero di V., riscoperto nella sua autenticità da pochi decenni, non smette di illuminare, inquietare, ispirare. Tuberculosis e Stalin hanno interrotto troppo presto una sintesi complessiva non solo della psicologia, ma dell'intero spettro delle scienze sociali e umane. Ma a dispetto di ideologismi e ingenuità, variamente diffusi nelle sue opere, il suo resta il tentativo più vicino alla meta.

Il contributo epistemologico e metodologico è solo uno dei suoi spunti decisivi, che riguardano ambiti diversissimi. Riguardo ai problemi dell'educazione, cui ha dedicato pagine ancora non note, il suo pensiero offre riformulazioni e soluzioni spesso decisive.

Ma di fronte alle sfide teoriche e applicative che si aprono ai cultori di queste discipline, con l'attacco a tenaglia delle intelligenze artificiali e dello studio della neurofisiologia del cervello, individuare nel *significato*, così come definito da de Saussure, l'*oggetto* di queste scienze ci sembra gesto teorico di enorme portata, capace di riorganizzarne l'intero edificio senza stravolgerne risultati e quotidiano lavoro di ricerca.

E se anche non dovesse sortirne questo benefico effetto d'insieme, la comprensione storica di questo esercizio di pensiero epistemologico fa bene *in sé e per sé*.

### Riferimenti bibliografici:

- Cambi, F. (2008). L'epistemologia pedagogica oggi. *Studi sulla formazione*, 1-2008, 157-163. Firenze: FUP.
- De Saussure, F. (1962). *Corso di linguistica generale*. Ed e tr. it. De Mauro, T.. Roma-Bari: Laterza.
- Hjelmslev, L. (1968). *I fondamenti della teoria del linguaggio*. Ed. e tr. it. Lepsky G. C.. Torino: Einaudi.
- Mecacci, L. (2021). *Lev Vygotskij. Sviluppo, educazione e patologia della mente*. Firenze: Giunti.
- Mecacci, L. (2022). Introduzione. Glossario. In V., (2022), *La mente umana. Cinque saggi*, cit., pp. 7-30, 236-274.
- Minichiello, G. (2006). *L'epistemologia pedagogica: stato dell'arte*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Sola, G. (ed.). (2002). *Epistemologia pedagogica. Il dibattito contemporaneo in Italia*. Milano: Bompiani.
- Spengler, O. (1992). *L'uomo e la tecnica. Contributo a una filosofia della vita*. Parma: Guanda.
- Spina, C. (2024). *Questioni di epistemologia pedagogica. Tra cambiamento, comunicazione ed educabilità*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Tomasello, M. (2019). *Diventare umani*. Milano: Cortina.

---

<sup>10</sup> In questo è molto più vicino a Bogdanov, criticato nel capitolo II di *Pensiero e linguaggio*, che a Lenin o allo stesso Marx (prima del Capitale).

Vygotskij,<sup>11</sup> L. S.:

(1927/1982). The historical meaning of the crisis in Psychology: a methodological investigation. In *The collected works of Vygotsky*. New York: Plenum press, pp. 233-343.

(1930/1974). *Il metodo strumentale in psicologia*. in V. (1931/1974). pp. 227-33.

(1930/1997) con Lurija A. R.. *Strumento e segno nello sviluppo del bambino*. Ed. e Tr. it. Mecacci, L.. Roma-Bari: Laterza.

(1931/1974). *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori e altri scritti*. Ed. e tr. it. di Vegetti M. S.. Firenze: Giunti.

(1934/1990). *Pensiero e linguaggio*. Ed. e Tr. it Mecacci, L.. Roma-Bari: Laterza

(2022)., Ed. e tr. it Mecacci, L.. Milano: Feltrinelli.

Weber, M. (1958). *Il metodo delle scienze storico-sociali*. Ed. e tr. it. Rossi P.. Torino: Einaudi.

---

<sup>11</sup> Per agevolare la comprensione della successione e stratificazione del pensiero di V., riportiamo due date: quella di stesura o pubblicazione diretta dell'autore e quella della pubblicazione italiana. Nel caso dei *Cinque saggi*, scritti da V. in tempi diversi, si riporta solo quest'ultima.