



Ricerca–intervento in teoria dell'attività Attualità della tradizione vygotiskijana

Research Intervention in Activity Theory The Actual Relevance of Vygotskian Tradition

Annalisa Sannino

Università Helsinki (Finlandia) - asannino@mappi.helsinki.fi

ABSTRACT

The article documents the history of activity theory as an activist and interventionist theory, in which theoretical developments are intertwined with practical transformations in work and educational practices through research interventions. Seeds for research interventions in cultural-historical activity theory are identified in the rich heritage of the works of Vygotsky and other classic authors. Particular attention is devoted to Vygotsky's epistemic reasoning in "The Historical Meaning of the Crisis in Psychology" and to his emphasis on the use of an indirect method and dialectical thinking in scientific investigations. The article points out that the future of activity theory depends on the understanding and creative development of this heritage of Vygotsky and those who pursued his work. The article also introduces two interventionist epistemological principles stemming from the history of activity theory, namely the principle of double stimulation and the principle of ascending from the abstract to the concrete. Understanding the relationship between these principles is seen as a possible direction to orient future studies in activity theory.

Il presente articolo documenta la storia della teoria dell'attività in quanto teoria attivista ed interventista, nella quale gli sviluppi teorici si intersecano con le trasformazioni pratiche nel lavoro e nelle pratiche educative – grazie a interventi di ricerca. I germogli degli interventi di ricerca nella teoria dell'attività storico-culturale sono identificati nella ricca eredità delle opere di Vygotskij e di altri autori classici. Particolare attenzione è rivolta al ragionamento epistemico di Vygotskij ne "Il Significato Storico della Crisi in Psicologia" e all'enfasi posta sull'uso di un metodo indiretto e del pensiero dialettico nelle indagini scientifiche. Il presente articolo mostra come il futuro della teoria dell'attività dipende dalla comprensione e dallo sviluppo creativo di questa eredità lasciata da Vygotskij e da chi proseguì la sua opera. Sono inoltre introdotti due principi epistemologici interventisti che emergono dalla storia della teoria dell'attività, cioè il principio di doppia stimolazione e il principio di ascensione dall'astratto al concreto. La comprensione della relazione tra questi principi è vista come una possibile guida all'orientamento futuro degli studi sulla teoria dell'attività.

KEYWORDS

Formative research, Vygotsky, indirect method, activity theory, activism, research intervention
Ricerca formativa, Vygotskij, metodo indiretto, teoria dell'attività, attivismo, ricerca-intervento

1. Ricerca all'intersezione tra sviluppi teorici e trasformazioni pratiche

La storia dello sviluppo delle teorie psicologiche e pedagogiche è strettamente connessa alla storia dello sviluppo di metodi di intervento. L'esperienza in laboratorio è il classico tipo di intervento in psicologia (Danziger, 1985). Le terapie cliniche nella tradizione freudiana (Freud, 1963) rappresentano altri tipi di interventi. Il lavoro iniziale di Piaget sul colloquio clinico (Duveen, 2000; Ginsburg, 1997) è un esempio di come un metodo di intervento conduca allo sviluppo di una teoria psicologica. La ricerca-azione di Lewin (1946) è un metodo di intervento strettamente connesso con la sua teoria del campo. Il lavoro di Sarason (1972) sulla creazione dei setting è ancora un altro esempio, più recente, di questa interconnessione tra metodi di intervento e sviluppi teorici.

Autorevoli dibattiti contemporanei evidenziano la necessità per la psicologia e le scienze dell'educazione di sviluppare metodologie al servizio della trasformazione delle attività pratiche di formazione e di istruzione (Toomela & Valsiner, 2010; Valsiner, Molenaar, Lyra, & Chaudhary, 2009). Nell'ambito della teoria storico-culturale dell'attività è individuabile fin dai lavori di Vygotskij, una forte consapevolezza dell'interconnessione tra risorse teoriche e metodologiche, che qui indico con il termine generico di ricerca-intervento. Il testo di Vygotskij dal titolo "Il Significato Storico della Crisi in Psicologia" (1997) è probabilmente la prova più convincente di tale consapevolezza. In questo testo Vygotskij esprime in modo inequivocabile la necessità di una scienza che progredisce trasformando le attività: "La psicologia inizialmente (attraverso la psicologia industriale, la psichiatria, psicologia dell'infanzia e la psicologia criminale) si è confrontata con pratiche altamente sviluppate. Questo confronto costringe la psicologia a riformare i suoi principi in modo che possano tenere il passo con le esigenze della pratica" (Vygotskij, 1997:305)¹.

Vygotskij sottolinea la necessità di una nuova psicologia fondata sull'utilizzo di strumenti metodologici che conciliano tentativi concreti di trasformazione, analisi empiriche e sviluppi teorici: "Una psicologia che è chiamata a confermare la validità del suo pensiero nella pratica, che mira non tanto a spiegare la mente, ma a comprenderla e a gestirla, conferisce alle discipline pratiche un ruolo fondamentalmente diverso nell'intera struttura della scienza rispetto a quello conferitogli dalla psicologia precedente. Allora la pratica era colonia della teoria, dipendente in tutti i suoi aspetti dalla metropolis. La teoria non era in alcun modo dipendente dalla pratica. La pratica era la conclusione, l'applicazione, un'escursione oltre i confini della scienza, un'operazione che dimora al di là della scienza e viene dopo la scienza, iniziando dopo la conclusione dei procedimenti scientifici. Successo o insuccesso nella pratica non avevano alcun effetto sul divenire della teoria. Adesso ci troviamo nella situazione opposta. La pratica pervade le più profonde fondamenta del procedimento scientifico e lo influenza dall'inizio alla fine. La pratica definisce i compiti e serve da giudice supremo della teoria, come suo criterio di validità. La pratica le impone come costruire i concetti e come formulare le leggi". (Vygotskij, 1997:306)

Il quadro teorico vygotkijano opta per una riconcettualizzazione radicale della metodologia di indagine psicologica, prendendo seriamente in considerazione la necessità di fondare l'indagine scientifica sullo studio delle attività pratiche: "Le contraddizioni più complesse della metodologia psicologica sono trasferite nell'ambito delle pratiche e solo lì possono essere risolte. Lì il dibattito smette di essere improduttivo, si dissolve. 'Metodo' significa 'modo', noi lo concepiamo come un mezzo di acquisizione delle conoscenze. Ma principalmente il modo è determinato dall'obiettivo a cui esso conduce. Ecco perché la pratica trasforma l'intera metodologia della scienza". (Vygotskij, 1997:306)

1 Le citazioni sono traduzioni dall'inglese dell'autore.

“Il Significato Storico della Crisi in Psicologia” passa in rassegna i tentativi realizzati nella storia della psicologia al fine di costruire metodi per lo sviluppo delle teorie psicologiche. Riferendosi agli esperimenti classici, per esempio, Vygotskij scrive che molti psicologi hanno concepito l'introduzione dell'esperimento come momento di una fondamentale trasformazione della psicologia ed hanno equiparato la psicologia sperimentale alla psicologia scientifica. Fu predetto che il futuro della psicologia sarebbe confinato esclusivamente alla psicologia sperimentale e questa asserzione è poi diventata un importante principio metodologico: “L'esperimento in psicologia è tuttavia rimasto a livello di dispositivo tecnico” (pp. 309–310). Secondo Vygotskij questi tentativi fallirono proprio perché furono disconnessi dall'applicazione alle attività umane quotidiane.

Vygotskij sottolinea la peculiare differenza in psicologia ed in altri ambiti dell'utilizzo di strumenti messi a punto nel corso di indagini scientifiche: “Insieme con l'introduzione dell'esperimento in psicologia ci si è venuta a creare una situazione paradossale, che sarebbe impensabile nel campo delle scienze naturali: attrezzature equivalenti alla prima macchina a vapore o al telegrafo erano ben note nei laboratori, ma non erano utilizzate in pratica. Istruzione e diritto, commercio e industria, vita sociale e medicina non sono state influenzate da questo movimento. Ancora oggi è considerata una profanazione il tentativo di collegarlo con la pratica e si consiglia di attendere che la psicologia completi il suo sistema teorico. L'esperienza delle scienze naturali ci racconta invece un'altra storia. Medicina e tecnica non hanno aspettato fino a quando l'anatomia e la fisica celebrassero i loro trionfi finali. Non è solo che la vita ha bisogno della psicologia e necessità di praticare la psicologia in forme diverse: dobbiamo anche aspettarci una recrudescenza in psicologia da questo contatto con la vita” (Vygotskij, 1997:308).

2. Il metodo indiretto

Vygotskij sottolinea la necessità di adottare per la psicologia quello che Marx chiamava “il metodo contrario” (*the reverse method*) (p. 235), vale a dire percorsi di indagini che invertono il percorso intrapreso dalla natura. I percorsi naturali suggeriscono di procedere da formazioni psicologiche semplici, come si possono osservare per esempio nei primati, alla complessità della psicologia umana. Invece, secondo Vygotskij: “Il ricercatore non ha bisogno di seguire sempre il percorso intrapreso dalla natura; spesso il percorso inverso è più vantaggioso. ... Un certo stadio di sviluppo e lo stesso processo può essere pienamente compreso solo quando conosciamo il punto finale del processo, il risultato, la direzione che ha preso, e la forma in cui il dato processo si è sviluppato”. (p. 235)

La nozione di Marx di “metodo contrario” è stata ulteriormente sviluppata da Vygotskij nel “Significato Storico della Crisi in Psicologia” giungendo alla nozione di “metodo indiretto”. Questo metodo, secondo Vygotskij, deve essere utilizzato per indagini psicologiche al fine di poter per scoprire la complessità della realtà, che non è immediatamente accessibile come lo sono fenomeni elementari nelle tradizionali indagini empiriche. La psicologia, secondo Vygotskij, deve procedere come fanno altre scienze per studiare fenomeni che non costituiscono dati immediati e pronti per l'osservazione. Il metodo indiretto consiste nel ricostruire o ricreare l'oggetto di studio attraverso l'interpretazione delle sue tracce ed influenze (p. 272). L'utilizzo di strumenti specifici è indispensabile a tal fine.

Il metodo indiretto investe gli strumenti utilizzati nella ricerca empirica di “un nuovo ruolo ... che non è sempre ovvio” (p. 273). Nella sperimentazione tradizionale gli strumenti sono utilizzati per amplificare la percezione sensoriale del ricercatore, che ha un accesso diretto ai fenomeni in esame. Al fine di spiegare la differenza tra gli strumenti utilizzati negli esperimenti tradizionali e quelli del metodo indiretto, Vygotskij usa l'esempio del microscopio e del termometro: “L'uso del termometro è un

modello perfetto del metodo indiretto. Dopo tutto, noi non studiamo ciò che vediamo (come con il microscopio) - il risalire del mercurio, l'espansione dell'alcool, ma studiamo il calore ed i suoi cambiamenti, che sono indicati dal mercurio o dall'alcool. Noi interpretiamo le indicazioni del termometro, ricostruiamo il fenomeno oggetto di studio seguendone le tracce, in base alla sua influenza sull'espansione di una sostanza... Interpretare, di conseguenza, significa ricreare un fenomeno a partire dalle sue tracce e influenze che si avvalgono di regolarità stabilite in precedenza (in questo caso - la legge dell'espansione di solidi, liquidi e gas durante il riscaldamento). Non c'è alcuna differenza fondamentale tra l'utilizzo di un termometro e l'interpretazione nella storia, nella psicologia, ecc" (Vygotskij, 1997:273).

Vygotskij sottolinea che l'utilizzo del metodo indiretto nelle indagini psicologiche è una necessità se la psicologia vuole superare la separazione storica tra concetti e fatti, tra teoria e pratica: "Per la psicologia la necessità di trascendere i limiti dell'esperienza immediata è una questione di vita o di morte. La delimitazione, la separazione dei concetti scientifici dalla percezione, può avvenire solo con l'utilizzo del metodo indiretto. L'opinione che il metodo indiretto sia inferiore a quello diretto è del tutto falsa dal punto di vista scientifico. Proprio perché il metodo indiretto non fa luce sulla pienezza dell'esperienza, ma solo su un suo aspetto, si compie il lavoro scientifico: esso isola, analizza, separa, astrae una sola caratteristica. Dopo tutto, anche nell'esperienza immediata noi isoliamo solo la parte che è oggetto della nostra osservazione." (Vygotskij, 1997:274)

Vygotskij sostiene che la psicologia deve fondarsi sui metodi indiretti, proprio come ha fatto Marx creando il *Das Kapital*: "L'intero *Das Kapital* è scritto utilizzando questo metodo. Marx analizza la 'cellula' della società borghese, la forma del valore della materia prima - e dimostra che un'entità matura può essere più facilmente studiata che una cellula. La struttura di tutto l'ordine sociale e tutte le formazioni economiche si discerne in questa cellula" (Vygotskij, 1997:320). Facendo riferimento ad Engels, Vygotskij scrive che "un motore a vapore dimostra la legge di trasformazione dell'energia in modo non meno convincente di 100.000 motori" (p. 309). Questo motore a vapore, tuttavia, è di una forma particolare. Esso è la "cellula" di tutti i motori a vapore; rappresenta cioè il processo di produzione di vapore privo di tutte le altre caratteristiche aggiuntive. Si tratta di "una forma pura ... che rappresenta il processo in forma pura, indipendente, e non distorta" (Engels, cit. Vygotskij:321). Ritornerò in seguito su questa idea di "cellula" che è alla base del pensiero dialettico.

Nel "Significato Storico della Crisi in Psicologia," Vygotskij ha formulato un programma per promuovere sviluppi teorici e metodologici in psicologia. Questo programma richiede l'applicazione del materialismo dialettico attraverso un metodo indiretto per lo studio delle pratiche. Nelle ultime pagine del "Significato Storico della Crisi in Psicologia," Vygotskij scrive ciò che può essere considerato il suo testamento in gran parte ancora incompiuto: "Non giungeremo alla verità sulla personalità e alla personalità stessa fintanto che l'umanità non saprà giungere alla verità sulla società e alla società stessa. Al contrario, nella nuova società la nostra scienza avrà un posto centrale nella vita stessa". (Vygotskij, 1997:341-342) "Il Significato Storico della Crisi in Psicologia" è stato scritto nel 1926, otto anni prima della morte di Vygotskij. Per motivi politici durante i suoi ultimi anni di vita Vygotskij non poté portare avanti questo programma e nemmeno i suoi più stretti collaboratori poterono farlo per molti anni dopo la sua morte.

3. Teoria dell'attività, psicologia e altre discipline

La teoria attività non è solo una teoria psicologica. Concepire la teoria dell'attività esclusivamente come teoria psicologica significa ignorare la natura multidisciplinare del suo stesso oggetto di studio, vale a dire l'attività. Come già scrisse Vasilij Vasil'evic Davydov (1999) "Durante la nostra storia, già ai tempi dell'Unione Sovietica, è accaduto

to che i nostri psicologi focalizzassero la loro attenzione sull'attività. E' capitato che si trattasse proprio di psicologi. *Things just turned out to be this way*" (p. 50). Particolari circostanze storiche hanno contribuito a rendere la psicologia l'ambito disciplinare di questi studiosi. Queste circostanze storiche hanno conferito alla teoria dell'attività un ruolo privilegiato in psicologia.

Tuttavia oggi la teoria attività si sta attivamente ridefinendo attraverso una vasta gamma di discipline e pratiche sociali. Oggi mettere a fuoco la natura psicologica della prospettiva vygotskijana senza considerare il suo contributo alla comprensione delle caratteristiche per esempio organizzative, antropologiche, sociologiche, storiche e linguistiche dell'attività è un rischio che limita enormemente possibilità di studio di aspetti specifici dell'attività.

Affrontare la crisi della psicologia è un'impresa di straordinario interesse in teoria dell'attività, ma essa rimane rigorosamente un'impresa storiografica. L'incapacità delle scienze umane e sociali ad affrontare problematiche sociali di estrema urgenza è la principale preoccupazione della teoria attività. Oltre i limiti di isolati ambiti disciplinari, l'eredità vygotskijana risulta più che mai attuale per affrontare questioni urgenti e contraddizioni critiche di attività locali e degli ampi sistemi sociali in cui ci muoviamo oggi. Ha ancora senso allora parlare oggi della crisi in psicologia? L'eminente psicologo americano, Michael Cole (1997), ha presentato quella che egli chiama la sua "tesi chiave", la sua tesi centrale, che la crisi della psicologia è stata risolta nel lavoro di Alexander Luria. Questa asserzione di Cole può essere letta come un'evidenza forte dei limiti della sola lettura di Vygotskij se si vuole comprendere il pensiero vygotskijano ed il lavoro di questo autore sul significato storico della crisi in psicologia.

Se leggiamo le opere di autori rappresentativi della tradizione vygotskijana a livello internazionale a partire dal periodo in cui è vissuto Vygotskij fino ad oggi, la teoria della attività emerge come una teoria consapevole della crisi delle scienze sociali, piuttosto che della crisi in una particolare disciplina. E' anche interessante notare che molti teorici dell'attività hanno scelto di lavorare in dipartimenti universitari interdisciplinari, come il dipartimento di comunicazione nel caso di Michael Cole, all'Università della California a San Diego, o il dipartimenti di scienze dell'educazione nel caso di Engeström all'Università di Helsinki.

4. Dalla tradizione classica vygotskijana agli sviluppi successivi della teoria dell'attività

Engeström (1996, pag. 96) ha sistematizzato la storia della teoria dell'attività in tre generazioni. La prima generazione inizia con Vygotskij ed è caratterizzata dall'unità di analisi dell'"azione mediata" (Vygotsky, 1978:40). L'idea alla base di questa unità di analisi è che l'azione umana non è solo una risposta (R) ad uno stimolo (S), ma è mediata dalla cultura (X). Questa unità di analisi è il risultato della lettura di Marx da parte di Vygotskij. E' un tentativo di fornire una prospettiva dialettica e materialista dell'azione umana. Da questo punto di vista il concetto di azione mediata di Vygotskij è una svolta di straordinaria importanza per lo studio della mente e del comportamento umano. L'introduzione di artefatti culturali nelle azioni umane è rivoluzionaria perché l'unità di analisi supera la divisione cartesiana tra l'individuo e la struttura sociale intoccabile. L'individuo non poteva più essere concepito senza considerarlo un soggetto creatore, che utilizza e produce artefatti" (Engeström, 1996:132). Pur risalendo a circa un secolo fa, questa unità di analisi ha scarsamente influenzato la concezione dell'azione umana nelle attività di formazione e di istruzione fino ad oggi. Gli orientamenti dominanti hanno prevalentemente dato la priorità ad una concezione dell'individuo come fruitore di cultura, piuttosto che di *creatore di cultura*.

La seconda generazione della teoria attività inizia con Leont'ev ed è caratterizzata dall'espansione del l'unità di analisi dell'azione individuale all'attività collettiva. Leont'ev ha introdotto la distinzione critica e la relazione complessa tra azione

individuale e attività collettiva. Queste distinzioni e relazioni sono illustrate da Leont'ev con il classico esempio della caccia primitiva di gruppo: "Quando i membri di una tribù cacciano hanno obiettivi individuali distinti e sono responsabili di azioni diverse. Alcuni spaventano la mandria per dirigerla dalla parte opposta verso altri cacciatori che attendono per catturare ed uccidere gli animali, e altri cacciatori nel gruppo hanno altri compiti ancora". (Leont'ev, 1978:62-63) Se osserviamo le azioni individuali di questi cacciatori perdiamo di vista l'insieme dell'attività della caccia. La complessità del rapporto tra azione e attività deriva dalla natura dialettica di questo rapporto.

Azione e attività sono distinte ma sono allo stesso tempo strettamente correlate. La natura dialettica di questa relazione è stata concettualizzata nella seconda generazione della teoria dell'attività dal filosofo Il'enkov (1982): "Ogni nuova azione umana, prima di essere generalmente accettata e riconosciuta, emerge inizialmente come deviazione dalle norme accettate e codificate in precedenza" (Il'enkov, 1982:83-84). Quando azioni innovative vengono riconosciute ed adottate da altre nuove forme di attività possono emergere. In questa fase di transizione critica da azioni nuove ad attività nuove si prende coscienza collettiva delle contraddizioni delle attività e delle possibilità di trasformarle o sostituirle in futuro. Anche in questo caso la tradizione dialettica della teoria dell'attività pone l'accento su aspetti ben poco perseguiti e valorizzati nella formazione e nell'istruzione: azioni che non aderiscono alle regole vigenti e allo status quo hanno un potenziale innovativo che andrebbe riconosciuto e coltivato, piuttosto che represso.

Il modello del sistema di attività di Engeström è una rappresentazione dell'espansione introdotta nella seconda generazione da Leontiev dell'unità di analisi dell'azione mediata. La terza generazione della teoria dell'attività include relazioni ed interazioni tra diversi sistemi di attività. Il modello del sistema di attività non può tuttavia essere considerato solo un'estensione dell'unità di analisi di Vygotskij secondo la lettura di Leont'ev. Il modello della struttura di base delle attività umane deriva da un'analisi di sviluppi concettuali e metodologici realizzati nel 19mo secolo da Hegel in filosofia, da Darwin in biologia, e da Marx nelle scienze sociali. Marx ed Engels assimilarono i contributi di Hegel e di Darwin sviluppando l'idea centrale del materialismo dialettico, secondo cui gli esseri umani oltre ad acquisire conoscenze ed essere il risultato dell'evoluzione della specie, producono e trasformano la cultura. L'analisi che ha portato allo sviluppo della struttura delle attività umane è strettamente basata su Marx. Quest'analisi che ha portato Engeström a sciluppate il suo modello sottolinea che la formazione e la psicologia non hanno ancora saputo cogliere la concezione dialettica e materialista dell'uomo come "creatore e trasformatore della cultura" (Engeström, 1985:38).

Una prospettiva dialettica e materialista autentica sviluppa un concetto di attività basato sull'eredità dell'opera di Vygotskij e dei suoi colleghi che si concentra sulla "produzione materiale, mediata da strumenti tecnici e psicologici, oltre che da altri esseri umani" (Engeström, 1987:73). Molti studiosi di Vygotskij sono fermi alla nozione di interiorizzazione. Anche se essi sottolineano che il soggetto non è solo il prodotto del mondo sociale e che il carattere incompleto del mondo in cui viviamo è anche fonte di sviluppo per ognuno di noi, spesso queste concezioni si rivelano ancora prigioniere dei pregiudizi dell'interiorizzazione, che spinge l'esternalizzazione e la creazione ai margini. Finché l'accento non verrà messo anche sulle iniziative di trasformazione in cui il soggetto si impegna attraverso il suo percorso nel sociale, avremo solo un soggetto potenziale. Un vero soggetto è un soggetto che crea, produce, trasforma.

5. Attivismo e ricerca-intervento come caratteristiche peculiari della teoria dell'attività

Dalla storia della teoria dell'attività si apprende un orientamento specifico alla ricerca intesa come impegno nella trasformazione delle attività. Questa mia tesi sembra essere in linea con l'inconsueta descrizione di Vygotskij proposta da Mecacci come "protagonista delle lotte sociali e culturali degli anni '20 e '30" (2003:IX). In effetti la teoria dell'attività si è sviluppata come parte integrante di periodi di grande fermento in cui i teorici dell'attività si sono trovati a vivere. Due periodi chiave nello sviluppo della teoria dell'attività sono la rivoluzione russa, che ha provocato lo straordinario impegno dei fondatori (Vygotskij, Leont'ev, Luria...) ed il movimento studentesco attraverso il quale la teoria è stata riscoperta e ulteriormente sviluppata in Europa dopo decenni dalla sua nascita.

Dopo un periodo di continui ed estenuanti conflitti durante il quale l'Unione Sovietica visse condizioni di inuguaglianza insostenibili, la rivoluzione rappresentò un cambiamento storico straordinario. Per artisti, intellettuali ed accademici essa rappresentò un'opportunità unica di costruire una società nuova. Il periodo immediatamente successivo alla rivoluzione russa fu un periodo di grande entusiasmo nell'arte e nelle indagini scientifiche. Tanta sperimentazione e straordinari sforzi creativi furono generati in tutti gli ambiti culturali e sociali. La rivoluzione funzionò da catalizzatore per gruppo di giovani studiosi ad unirsi in un lavoro collettivo che risultò nella nascita della teoria dell'attività. Luria esprime inequivocabilmente l'influenza del fervore degli anni successivi alla rivoluzione su di lui e sui suoi colleghi: "L'unità d'intenti del popolo sovietico così chiaramente sentita durante la grande rivoluzione e gli anni successivi riemerse in forme nuove. Un senso di responsabilità comune ed un obiettivo comune strinse paese. Ognuno di noi sapeva che aveva l'obbligo di lavorare insieme ai nostri connazionali per far fronte alla sfida" (Luria, 2005:138).

Con Stalin nel 1924 l'Unione Sovietica divenne una dittatura. Vygotsky e i suoi colleghi trovarono rifugio in Ucraina. A. A. Leont'ev (2005) fa riferimento agli anni in cui Vygotskij ed i suoi colleghi erano a Mosca come anni pericolosi. Da questo periodo divenne sempre più difficile per questi studiosi perseguire il proprio lavoro. Anche dopo la morte di Vygotskij, i suoi libri furono requisiti dai suoi archivi. Solo negli anni '50, quando iniziò a venire a galla ciò che era realmente accaduto in Unione Sovietica durante il regime di Stalin, numerosi studiosi provenienti da tutto il mondo iniziarono a rivolgere la loro attenzione alle opere vietate o precedentemente sconosciute prodotte da questi studiosi russi.

Il movimento studentesco in Europa negli anni '60 consentì la riscoperta e la diffusione della teoria dell'attività in Occidente. Il movimento studentesco diede luogo ad un rinnovato interesse per la teoria dell'attività tra gli anni 1960 e 1970. Studiosi progressisti come Urie Bronfenbrenner, Jerome Bruner, e Michael Cole, portano le opere dei fondatori nei circoli accademici americani. Attivisti provenienti dall'Italia, dalla Germania, dall'Olanda, e dal Giappone si recarono in Unione Sovietica per studiare con Luria, Leont'ev ed i loro colleghi. Come la rivoluzione russa, prima, ed il movimento studentesco dopo, oggi i movimenti per la giustizia globale, per i diritti delle minoranze etniche e per la sostenibilità ecologica potrebbero diventare terreno fertile per le prossime generazioni di teorici dell'attività. L'identità della teoria dell'attività si fonda sulla capacità di chi lavora in questo quadro teorico di stabilire connessioni proficue tra il patrimonio classico, le sfide attuali della nostra società ed orientamenti verso il futuro.

6. L'impegno dei fondatori della teoria storico-culturale dell'attività nella ricerca-intervento

Secondo Yaroshevsky (1989), vi è una chiara connessione tra le opere di Lev Semyonovich Vygotskij (1896 – 1934) durante il periodo a Gomel nei primi anni 1920 e la sua pratica come insegnante di letteratura. Nello stesso periodo Vygotskij ha istituito un laboratorio di psicologia presso la Scuola di Formazione degli Insegnanti a Gomel: una seria sfida per il paese consisteva nel fornire infrastrutture per i bambini senza casa e per i bambini con disabilità. Luria (2005), riflettendo sul lavoro di Vygotskij in questo periodo, scrisse: "Il lavoro di Vygotskij presso la scuola di formazione degli insegnanti lo ha portato in contatto ... con la necessità di scoprire i modi per aiutare ... i bambini a realizzare le loro potenzialità individuali" (Luria, 2005:39). Il lavoro intellettuale di Vygotskij si fonda su queste preoccupazioni pratiche del suo tempo.

Già prima di incontrare Vygotskij, Alexander R. Luria (1902-1977) e Alexei N. Leont'ev (1903-1979) condivisero un intenso periodo di ricerche comuni sulle emozioni. Questo lavoro fornì ai criminologi un primo modello di macchina della verità (Luria, 2005:34-36). I lavori successivi di Luria dalla fine degli anni '20 sono indivisibili dalle sue attività pratiche di medico. Luria sviluppò nuovi metodi di esami neuropsicologici di pazienti con lesioni cerebrali, nel corso del suo lavoro presso l'Istituto Burdenko di Neurochirurgia. Oltre alle diagnosi, il lavoro di Luria risultò nello sviluppo di una serie di trattamenti per il ripristino della parola in casi post-traumatici e nei casi di afasia.

L'impegno di Leont'ev nella ricerca-intervento emerse nel suo lavoro per la riabilitazione dei soldati feriti. Gal'perin, Zaporozhets e Rubinshtein facevano parte di un gruppo di eminenti studiosi che hanno collaborato con Leont'ev in questa impresa. Levitin (1982) sottolinea che: "I dati così ottenuti per la ricerca sono stati utilizzati per sviluppare nuovi metodi di terapia del lavoro ed esercizi terapeutici che sono stati ampiamente utilizzati negli ospedali militari" (Levitin, 1982:106.). In un volume che riporta i numerosi risultati di questo lavoro, Leont'ev e Zaporozhets (1960) fanno esplicito riferimento al ruolo della pratica di riabilitazione per comprendere i sintomi legati agli arti feriti: "E' difficile sopravvalutare l'importanza della pratica di riabilitazione ai fini di una corretta comprensione di questi sintomi. Il modo più diretto per comprendere questi sintomi è l'attenta osservazione delle manifestazioni motorie" (Leont'ev e Zaporozhets, 1960:194). In altre parole, mentre si promuove il movimento, si comprende l'essenza del sintomo.

Un altro rappresentante della teoria storico-culturale dell'attività, Alexander Meshcheryakov, si dedicò all'educazione di bambini con disabilità multisensoriali. Il volume *Awakening to Life* (Il Risveglio alla Vita) (Meshcheryakov, 1979) è una relazione approfondita dello sviluppo e dell'implementazione del suo metodo nella scuola di Zagorsk. Il metodo di Meshcheryakov consiste nel guidare progressivamente il bambino con disabilità multisensoriali ad eseguire azioni indipendenti. In un periodo storico in cui i bambini con disabilità multisensoriali erano condannati alla categoria dei ritardati, il lavoro Meshcheryakov ha portato generazioni di bambini con tali problematiche non solo a muoversi autonomamente, ma anche ad integrarsi pienamente nella società ed a conseguire un elevato livello di istruzione.

Anche il rappresentante più teorico tra gli autori in teoria dell'attività, il filosofo Evald V. Ilyenkov (1924-1979), ha fondato la sua filosofia sulle pratiche educative concrete della scuola diretta da Meshcheryakov a Zagorsk. Ilyenkov (citato da Levitin, 1982) ha pubblicamente affermato quanto segue: "L'enorme lavoro portato avanti da Meshcheryakov ... è soprattutto importante e necessario per chi studia la filosofia. I problemi posti dall'educazione di questi bambini [...] questi sono problemi epistemologici. Il neurofisiologo che tenta di decifrare i meccanismi del cervello inaccessibili all'analisi diretta, l'astronomo che descrive galassie remote, e il fisico che studia particelle invisibili - tutti, in ultima analisi, stanno esplorando il mondo nascosto agli organi di senso a nostra disposizione" (Levitin, 1982:298).

Vasilii V. Davydov (1930-1998) è autore del testo (1990) "Tipi di Generalizzazione nell'Istruzione" contenente un'attenta analisi e una critica molto aspra delle pratiche di insegnamento nelle scuole dell'Unione Sovietica. Il lavoro di Davydov consiste in una serie di interventi a lungo termine per lo sviluppo dell'insegnamento in intere istituzioni scolastiche. Per Davydov (1990) "lo studio dei principi che disciplinano l'attività mentale avviene sulla base e sotto forma di istruzione sperimentale (Davydov, 1990:373). La lezione chiave che possiamo trarre da questo percorso nella storia della teoria dell'attività è che la conoscenza teorica risulta dall'impegno nel dialogo con le pratiche e negli sforzi di trasformazione di queste stesse pratiche.

7. Due principi epistemologici della ricerca-intervento in teoria dell'attività

Due principi epistemologici della ricerca-intervento in teoria dell'attività emergono dal percorso storico appena presentato: il principio della doppia stimolazione e il principio del movimento ascendente dall'astratto al concreto. Il principio della doppia stimolazione deriva direttamente da Vygotskij. Con questo principio Vygotskij mirava a superare la concezione behaviorista dell'azione umana come risposta a stimoli esterni. Il principio del movimento ascendente dall'astratto al concreto deriva da Marx, è stato rielaborato in forma più esplicita da Ilyenkov ed è stato messo in pratica nel lavoro di ricerca-intervento realizzato da Davydov.

La doppia stimolazione si riferisce al meccanismo secondo cui gli esseri umani possono intenzionalmente venir fuori da una situazione di conflitto e cambiare le circostanze in cui si trovano. Si tratta propriamente di un principio di trasformazione. Contare fino a tre per risolvere il conflitto tra il desiderio di continuare a dormire e il dover alzarsi è un esempio di doppia stimolazione in cui il contare fino a tre serve da secondo stimolo. Un classico esempio di doppia stimolazione è l'esperimento della situazione priva di significato, che Vygotskij (1997) riporta attribuendolo a Kurt Lewin: "Al soggetto viene chiesto di aspettare per un lungo periodo ed invano in una stanza vuota. E' indeciso se andarsene oppure continuare ad attendere - un conflitto di motivi si verifica. Guardando l'orologio rafforza uno dei due motivi, cioè che è il momento di andar via, è già tardi. Fino ad ora il soggetto era esclusivamente in balia di questi motivi contrastanti, ma ora comincia a controllare il proprio comportamento. Ad un tratto l'orologio diventa uno stimolo che assume il significato di un motivo ausiliario. Il soggetto decide: 'Quando le lancette dell'orologio raggiungeranno una certa posizione, mi alzerò e andrò via'. Di conseguenza, il soggetto stabilisce un nesso condizionato tra la posizione delle lancette e l'azione di lasciare la stanza, la decisione di andar via è mediata dalle lancette dell'orologio. (p. 212)

Nella doppia stimolazione, il primo stimolo è la situazione problematica in cui l'individuo si viene a trovare. Gli esseri umani utilizzano artefatti che trasformano in segni, dando loro un significato. Questi segni sono utilizzati come secondi stimoli con l'aiuto dei quali il soggetto assume il controllo delle sue azioni e attribuisce alle circostanze o al problema iniziali un nuovo significato. Il principio della doppia stimolazione ha una funzione centrale nell'opera di Vygotskij (1999): "In particolare questo modo di sollecitare mezzi ausiliari del comportamento ci permette di tracciare la genesi delle forme più complesse dei processi mentali superiori" (p. 59). Il principio della doppia stimolazione è stato utilizzato da Vygostky anche nei suoi esperimenti sulla formazione dei concetti (Vygotskij, 1987:127). In alcuni di questi esperimenti sono gli sperimentatori stessi che preparano i secondi stimoli e li mettono a disposizione dei soggetti sperimentali quando questi si confrontano con i problemi concettuali. In altri esperimenti, invece, gli sperimentatori attendono che i soggetti costruiscano ed utilizzino spontaneamente i secondi stimoli (Vygotskij, 1999:60).

Il principio della doppia stimolazione mostra come un individuo può utilizzare risorse esterne per determinare il proprio comportamento. Questo principio è un fattore chiave nella capacità dell'essere umano di trasformare allo stesso tempo il mon-

do intorno a sé e se stesso: “L’individuo ... entra così in una relazione nuova con l’ambiente, giunge ad un utilizzo funzionale nuovo degli elementi contestuali come stimoli e segni attraverso cui guida e regola il proprio comportamento... Risposte provocate ed organizzate in questo modo cessano di essere risposte propriamente dette e diventano intenzioni. In questo senso, la storia filogenetica dell’intelligenza pratica dell’uomo è strettamente connessa non solo con la funzione di dominare la natura, ma anche di dominare se stesso. L’essere umano non solo ha inventato strumenti attraverso cui ha conquistato la natura, ma ha inventato anche stimoli che motivano e regolano il proprio comportamento e attraverso cui ha sottomesso le proprie forze alla sua volontà (Vygotsky & Luria, 1994:164)

Il principio del movimento ascendente dall’astratto al concreto è il metodo di base del pensiero dialettico già descritto da Hegel (1977). Marx poi ha dato a questo metodo una interpretazione materialista. In teoria dell’attività Davydov, ispirato da Ilyenkov, ha sviluppato questo principio in un metodo di intervento per cambiare la scuola. Pensare e apprendere secondo Davydov significa generalizzare, vale a dire astrarre significato da un insieme iniziale diffuso. Quando impariamo qualcosa estraiamo da questa unità iniziale un aspetto particolare e gli attribuiamo un significato generale. Davydov distingue tra due tipi di astrazioni, empiriche e teoriche. L’astrazione empirica è una classificazione delle caratteristiche superficiali dei fenomeni. L’astrazione teorica si riferisce alla identificazione dell’origine genetica dei fenomeni che dall’esterno possono non somigliare affatto alle loro forme originarie.

Un esempio di questa distinzione tra astrazioni empiriche e teoriche è lo studio di Luria sui compiti di classificazione in Uzbekistan. I soggetti analfabeti includevano nella stessa categoria oggetti come un albero, una sega, un’ascia, perché concepivano questi oggetti come legati da un nesso sistemico e funzionale – si ha bisogno cioè di un’ascia e di una sega per tagliare un albero. Al contrario nella nostra cultura occidentale l’ascia e la sega appartengono alla categoria degli strumenti, mentre l’albero appartiene alla categoria delle piante. Secondo Davydov (2008) la modalità tipica di classificazione formale occidentale è una generalizzazione formale logica oppure empirica, che si riferisce ad un certo numero di tratti superficiali inclusi arbitrariamente in una stessa categoria. Se si mira invece alla generalizzazione genetica o teorica, bisogna identificare il nesso funzionale di base tra i fenomeni. Questo nesso funzionale è anche chiamato cellula germinale (*germ cell*).

Mentre l’osservazione e la categorizzazione sono azioni all’origine dell’astrazione empirica, la trasformazione pratica, il cambiamento e la sperimentazione sono azioni che danno luogo all’astrazione teorica. Per usare le parole di Davydov (1984): “Il generale sostanziale è una relazione particolare tra oggetti reali che... non esiste al di fuori dello sviluppo e della trasformazione “(p. 23) e “ la riflessione teorica si basa su criteri oggettivi dell’attività sensoriale che ricostruisce e trasforma il mondo intorno a noi “(p. 25).

Un esempio di cellula germinale tratto da Engels e riportato da Vygotskij (1997:321) è il motore a vapore. La cellula germinale di un motore a vapore è il motore a vapore come è stato ideato dal suo inventore. Il motore a vapore, nella rappresentazione originaria del suo inventore è molto diverso da qualsiasi motore a vapore in particolare. Più tardi, da questa cellula germinale iniziale, motori a vapore diversissimi sono stati costruiti e per scopi diversi - per le navi, le locomotive, ecc il sistema di utilizzazione del vapore si basa dunque sulla scoperta di una relazione funzionale elementare che è stata poi modellata per la fabbricazione di varianti diverse.

Il pensiero dialettico implica anche la capacità di individuare inefficienze e anomalie, che sono fenomeni privilegiati per la generalizzazione teorica. Nella generalizzazione empirica è esattamente il contrario: si cercano esempi chiari da includere in una certa categoria. Invece, secondo Davydov, i fenomeni più interessanti non sono empiricamente generalizzabili. Per questo le analisi empiriche che si perseguono in teoria dell’attività fanno leva soprattutto sulle differenze, sulle anomalie. Le azioni divergenti sono potenzialmente nuove attività.

Conclusion

Benché la doppia stimolazione ed il movimento ascendente dall'astratto al concreto siano identificabili già nei lavori dei fondatori della teoria dell'attività, questi due principi non sono stati ancora sufficientemente oggetto specifico di studio. La doppia stimolazione può essere considerata come il principio alla base della genesi della volontà. Il movimento dall'astratto al concreto, invece, può essere considerato come il principio alla base della genesi della generalizzazione teorica. Si noti che entrambe le interpretazioni riguardano l'azione trasformatrice (*agency*).

Anche se i fondatori della teoria dell'attività non hanno articolato in modo esplicito il nesso tra ricerca-intervento e i due principi epistemologici della doppia stimolazione e del movimento dall'astratto al concreto, questi nessi sono chiaramente identificabili nei lavori di numerosi teorici dell'attività. Gli studi sui gemelli di Luria e Yudovich e gli studi di Meshcheryakov sui bambini di Zagorsk sono esempi eminenti di studi in cui questi nessi sono facilmente identificabili (Sannino, 2011). Una sfida importante per la ricerca in teoria attività consiste nell'approfondire la connessione tra questi due principi epistemologici. Studi contemporanei di ricerca-intervento in teoria dell'attività (Sannino, 2011) costituiscono ambiti privilegiati per esplorare i nessi tra i due principi.

Bibliografia

- Cole, M. (1997). Alexander Luria: Cultural psychology and the resolution of the crisis in psychology, <<http://lchc.ucsd.edu/People/Localz/MCole/luria.html>>.
- Danziger, K. (1985). Origins of the psychological experiment as a social institution. *American Psychologist*, 40, 133-140.
- Davidov, V. V. (1984). Substantial generalization and the dialectical materialistic theory of thinking. In M. Hedegaard, P. Hakkarainen & Y. Engeström (Eds.), *Learning and teaching on a scientific basis: Methodological and epistemological aspects of the activity theory of learning and teaching* (pp. 11-32). Aarhus: University of Aarhus.
- Davydov, V.V. (1990). *Types of generalization in instruction: Logical and psychological problems in the structuring of school curricula*. Reston: National Council of Teachers of Mathematics.
- Davydov, V.V. (1999). A new approach to the interpretation of activity structure and content. In S. Chaiklin, M. Hedegaard & U. J. Jensen (Eds.), *Activity Theory and Social Practice* (pp. 39-50). Aarhus: Aarhus University Press.
- Duveen, G. (2000). Piaget ethnographer. *Social Science Information*, 39, 79-97
- Engeström, Y. (1985). The emergence of learning activity as a historical form of human learning. *Tidskrift för Nordisk Förening för Pedagogisk forskning*, 5(2), 12-20.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (1996). Developmental work research as educational research: Looking ten years back and into the zone of proximal development. *Nordisk Pedagogik: Journal of Nordic Educational Research*, 16, 131-143.
- Freud, S. (1963). *Therapy and technique: Essays on dream interpretation, hypnosis, transference, free association, and other techniques of psychoanalysis*. New York: Collier Books.
- Ginsburg, H. (1997). *Entering the child's mind: The clinical interview in psychological research and practice*. New York: Cambridge University Press.
- Hegel, G.W.F. (1977). *Phenomenology of spirit*. Oxford: Oxford University Press.
- Ilyenkov, E. V. (1982). *The dialectics of the abstract and the concrete in Marx's Capital*. Moscow: Progress.
- Leont'ev, A. A. (2005). The life and the creative path of A. N. Leontiev. *Journal of Russian and East European Psychology*, 43(3), 8-69.

- Leont'ev, A. N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Leont'ev, A. N. & Zaporozhets, A. V. (1960). *Rehabilitation of hand function*. New York: Pergamon.
- Levitin, K. (1982). *One is not born a personality: Profiles of Soviet education psychologists*. Moscow: Progress Publishers.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), pp. 34-46.
- Luria, A. R. (2005). The making of mind: A personal account of Soviet psychology. In M. Cole, K. Levitin & A. R. Luria (Eds.), *The autobiography of Alexander Luria: A dialogue with The Making of Mind*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Mecacci, L. (2003). Introduzione. In L. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio: Ricerche psicologiche* (pp. V-IX). Roma: Laterza.
- Meshcheryakov, A. (1979). *Awakening to life*. Moscow: Progress Publishers.
- Sannino, A. (2011). Activity theory as an activist and interventionist theory. *Theory & Psychology*, 21(5), 571-597.
- Sarason, S. B. (1972). *The creation of settings and the future societies*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Toomela, A., & Valsiner, J. (Eds.) (2010). *Methodological thinking in psychology: 60 years gone astray?* Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Valsiner, J., Molenaar, P.C.M., Lyra, M.C.D.P., & Chaudhary, N. (Eds.). (2009). *Dynamic process methodology in the social and developmental sciences*. New York: Springer.
- Vygotsky L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1987). *The collected works of L. S. Vygotsky: Vol. 1. Problems of General Psychology*. New York: Plenum Press.
- Vygotsky, L. S. (1997). The historical meaning of the crisis in Psychology: A methodological investigation. In *The collected works of L. S. Vygotsky. Vol. 3: Problems of the theory and history of psychology*. New York: Plenum.
- Vygotsky, L. S. (1999). *The collected works of L. S. Vygotsky. Vol. 6: Scientific legacy*. New York: Plenum.
- Vygotsky, L. S. & Luria, A. R. (1994). Tool and symbol in child development. In R. van der Veer & J. Valsiner (Eds.), *Vygotsky Reader* (pp. 99-175). Oxford: Blackwell.
- Yaroshevsky, M. (1989). *Lev Vygotsky*. Moscow: Progress Publishers.