Università degli Studi Roma Tre

Dipartimento di Scienze della Formazione

Dottorato di ricerca in

"Cultura, Educazione, Comunicazione"

LA VOCE E LE IDEE PEDAGOGICHE DI DANIIL BORISOVICH ELKONIN

Dottoranda

ANASTASIIA SERGEEVA

Matricola 565459

Docente tutor

Chiar.mo Prof. VINCENZO A. PICCIONE

VINCENZO ANTONIO PICCIONE 13.06.2022 22:07:41 GMT+00:00

Direttore del Dottorato

Chiar.mo Prof. LORENZO CANTATORE

A.A. 2020/21

SOMMARIO

INTRODUZIONE **3**

BIOGRAFIA DI D. B. ELKONIN **7**

CAPITOLO I : LE IDEE PEDAGOGICHE DI ELKONIN **23**

Periodizzazione dell'età *23*

Sistema Elkonin-Davydov *54*

Sistema di apprendimento per la lettura e la scrittura *76*

CAPITOLO II : LA VOCE DI ELKONIN **112**

Il patrimonio culturale di Daniil Borisovich Elkonin nella comunità scientifica mondiale *112*

L'opinione dei seguaci del Elkonin *155*

CONCLUSIONE **160**

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI **163**

RINGRAZIAMENTI **175**

INTRODUZIONE

Il processo di internalizzazione non sembra aver interessato il pedagogista, ricercatore Daniil Borisovich Elkonin, studioso di grande levatura culturale, intellettuale impegnato, profondo, innovatore, al centro della mia tesi di dottorato. La sua presenza nel panorama scientifico, l'importanza che le sue riflessioni avrebbero potuto rivestire soprattutto negli ultimi due decenni non sono emerse come probabilmente avrebbe meritato. La voce di Daniil Borisovich Elkonin non ha raggiunto un ambito culturale che avrebbe invece beneficiato della conoscenza del suo approccio pedagogico, delle ragioni e del significato della sua idea di stile educativo, della sua idea di azione didattica. I risultati del suo lavoro sono disponibili in maniera geograficamente circoscritta, i prodotti della sua ricerca reperibili, visibili, tangibili in maniera limitata e condizionata dall'assenza di traduzioni in lingue diverse dal russo.

In Italia, da studentessa laureata nel corso "UNESCO: apprendimento evolutivo e approccio basato sulle attività nell'educazione" dell'Università di Psicologia di Mosca, una volta arrivata nell'Europa Occidentale, ho notato, da una parte, la presenza decisamente ridotta di conoscenze sugli psicologi e sugli educatori sovietici e russi. E, dall'altra parte, mi sono resa conto di quanto poco in Russia si approfondisca l'insieme delle conoscenze e si leggano i prodotti della ricerca di area educativa e pedagogica di altre aree geografiche del mondo. Degli studiosi e dei ricercatori italiani, poi, ho notato molto presto quanto siano diversi strategie,

metodi, tecniche, strumenti, approcci all'insegnamento, all'istruzione e all'educazione rispetto al mio Paese.

In tale contesto nasce l'idea e il grande interesse per studi comparativi, di osservazione e analisi, di lettura e approfondimento di specificità, tipicità, contiguità e distanze. Proprio l'obiettivo di progettare studi comparativi ha reso necessario un immediato approfondimento specifico della figura di Daniil Borisovich Elkonin: da una parte, la conoscenza delle sue idee pedagogiche e didattiche attraverso un accesso diretto alle fonti bibliografiche, agli originali pubblicati e conservati presso alcune delle migliori biblioteche del mio Paese, alle risorse bibliografiche che ne hanno letto il contributo; dall'altra, l'incontro e l'intervista con la professoressa Maria Serena Veggetti, che ha dedicato molti dei suoi studi alla psicologia sovietica, per primi, a Lev Semyonovich Vygotsky e Alexander Romanovich Lurija, poi alle loro scuole e ai loro allievi. La professoressa ha incontrato personalmente Daniil Borisovich Elkonin; le è stato presentato da un'altra figura interessantissima di area psicologica e pedagogica, Vasilij Vasilevich Davydov, il quale definiva Daniil Borisovich Elkonin come il "Piaget russo".

Durante la stesura di questa tesi è anche emerso quanto, all'interno del panorama scientifico italiano, il nome dello psicologo sovietico Daniil Borisovich Elkonin sia noto esclusivamente a una cerchia limitata di autori impegnati nella ricerca nel campo della psicologia di matrice sovietica.

Al contrario, in Russia, questo nome è ben noto alla maggior parte degli psicologi; egli è considerato il principale promotore di una direzione originale nel campo della psicologia dell'infanzia e della psicologia dell'educazione; i suoi approcci pedagogici

e le sue strategie didattiche hanno influenzato profondamente gli orientamenti culturali e metodologici adottati nel mio Paese per l'istruzione e l'educazione di generazioni di studenti.

Sicuramente, più familiare a un pubblico occidentale è il nome di uno degli studiosi che maggiormente hanno influenzato il pensiero di Elkonin, ovvero dello psicologo Lev Semyonovich Vygotsky, celebre per le sue teorie legate alla rilevanza dell'interazione sociale per l'apprendimento.

In questo lavoro, è stato di fondamentale rilevanza, al fine di contestualizzare in maniera corretta le teorie e le attività scientifiche di Daniil Borisovich Elkonin, riportare informazioni biografiche a suo riguardo.

In tutte le pagine successive, ho scelto di analizzare i contenuti delle sue proposte pedagogiche e didattiche, poi di osservare la portata della loro diffusione a livello globale; in quelle pagine, ho cercato di comprendere le ragioni della fama dello scienziato in particolari regioni del mondo di esaminare l'impatto della politica internazionale dell'epoca sugli scambi culturali e scientifici tra Paesi diversi.

Gli obiettivi principali di questa ricerca possono essere riassunti nei seguenti punti:

1) riportare riferimenti biografici sulla vita di Elkonin da scienziato e di professore;

2) divulgare le sue idee pedagogiche e didattiche;

3) analizzare lo stato dell'arte della letteratura esistente;

4) rilevare la presenza delle idee di Elkonin nel mondo.

Dallo studio interessantissimo delle fonti bibliografiche dirette e indirette emerge come i risultati scientifici di Elkonin si siano particolarmente diffusi all'interno dei

paesi dell'ex Unione Sovietica, così come all'interno dei paesi membri del Patto di Varsavia, che mantennero stretti legami politici e culturali con i paesi dell'URSS. Nei Paesi occidentali, invece, il nome di Elkonin è stato poco conosciuto.

A livello metodologico, ho scelto di usare sintesi e analisi: ho esaminato le principali opere di Elkonin e le idee in loro contenute, in modo tale da presentare le parti più rilevanti della sua ricerca; ho riportato un discreto numero di lavori scientifici prodotti dalla comunità internazionale degli psicologi; ho cercato di far emergere le posizioni culturali di quegli studiosi che molto devono alla direzione culturale tracciata da Elkonin. Di conseguenza, ho scelto poi di usare l'induzione per riportarne in modo trasparente i contributi e gli approfondimenti.

Un'ulteriore fonte di dati e informazioni è stata, come dicevo, la preziosa intervista concessa dalla Professoressa Maria Serena Veggetti dell'Università "La Sapienza" di Roma.

[Tutti gli uomini vivono ed agiscono,
in parte secondo le proprie idee,
in parte secondo le idee degli altri.
E da ciò deriva la grande differenza
che vi è tra uomo e uomo.]

Lev Tolstoj “Resurrezione”

BIOGRAFIA DI D. B. ELKONIN

Un cambio di residenza comporta sempre un ripensamento di determinati eventi, norme culturali e conoscenze. Vivere in un paese straniero fa pensare a molte questioni che fino a quel momento non erano mai emerse. Si scopre costantemente qualcosa di nuovo: nuovi nomi, nuove opinioni, nuovi eventi, nuove idee e pensieri. Le somiglianze e le differenze tra due grandi culture non cessano mai di stupire. Come rappresentante di un paese particolarmente attivo per molti aspetti della vita quotidiana sulla scena mondiale, mi capita spesso di ascoltare molte domande e opinioni su vari aspetti della vita culturale e politica della Russia. Questo è esattamente il motivo per cui è cresciuto in me il desiderio di condividere l'esperienza storica e culturale di un autore russo con il lettore europeo, nonché di comprendere a mia volta le opinioni degli autori europei sugli argomenti trattati.

Quando ci si trova fuori dal proprio paese, si comincia a capire quanto alcune

correnti di pensiero o informazioni siano poco o del tutto sconosciute. Molti studiosi di spicco, figure sociali e culturali, conosciute e venerate nel proprio paese, rimangono nell'ombra nel resto del mondo. La cosa più importante è che anche le loro idee, che avrebbero potuto essere sviluppate, raffinate e introdotte nella vita moderna molto tempo fa, non hanno mai attraversato i confini di quel paese. Avendo l'opportunità di fungere da punto di connessione culturale tra due paesi diversi, in termini di sviluppo culturale e di correnti di pensiero, in relazione anche alla mia precedente formazione, vorrei con questo lavoro presentare alcuni risultati nel campo delle scienze psicologiche e pedagogiche che hanno guadagnato particolare attenzione nel mio paese, la Russia.

All'inizio di questo lavoro sono ovviamente sorte una serie di domande relative all'eterno problema della traduzione. Molti concetti meritevoli di menzione, a causa del problema sopracitato, non presentano purtroppo una degna corrispondenza o analogia in italiano. A causa di questo gap linguistico, risulta inevitabile la presenza in questo lavoro di inesattezze dovute al bias di traduzione e a alla selezione di determinate definizioni piuttosto che altre, con il fine di agevolare il lettore nella comprensione di concetti specifici per i quali non esiste un degno corrispettivo.

In aggiunta, il periodo storico preso in esame in questo studio presenta profondi cambiamenti sia dal punto di vista politico che culturale. Dimostrazioni emblematiche delle molteplici variazioni avvenute in questo periodo sono ad esempio il costante cambio di nome, sia di organi di pertinenza istituzionale che culturale: il nome del Paese, degli enti statali, i nomi delle città e delle università sono in costante variazione nel XX secolo russo. Naturalmente, per ripercorrere

fedelmente uno specifico periodo storico, sarebbe necessario utilizzare la terminologia utilizzata in quel determinato periodo. Poiché però si comprende la difficoltà del lettore non esperto nel tenere a mente una serie di cambi di nome temporanei, nel lavoro che segue sono state indicate, parallelamente a tutte quelle istituzioni che ormai non esistono più, le rispettive controparti moderne.

Considerando quindi l'insieme di tutte le precisazioni fin qui fatte, si conclude la parte introduttiva per passare direttamente al tema principale di questa opera.

Il mondo intero conosce il nome del grande psicologo sovietico e insegnante Lev Semenovich Vygotsky ma, se si inizia a indagare sulle opere prodotte dai suoi studenti e su cosa sia successo alle sue teorie in seguito alla sua uscita di scena, molto probabilmente non si sarebbe in grado di trovare una risposta o fonti bibliografiche adeguate, anche allargando il campo di ricerca all'intera letteratura europea. Infatti, c'è stata purtroppo una carente diffusione generale nella letteratura straniera sull'ulteriore sviluppo della psicologia in Unione Sovietica e in Russia, con una limitata produzione di articoli critici, che spesso si limitavano ad una mera e semplice traduzione di opere scientifiche di psico-pedagoghi sovietici.

Dopo aver condotto un'analisi e una ricerca della letteratura prodotta sugli psicologi e sugli insegnanti russi in italiano, utilizzando banche dati delle biblioteche nazionali, vorrei presentare uno dei seguaci di Lev Semenovich Vygotsky, di cui è quasi impossibile trovare informazioni in Italia, ma del quale a mio avviso è doveroso parlare, Daniil Borisovich Elkonin.

Elkonin è stato uno psicologo russo che ha dato un contributo inestimabile alla scienza pedagogica ed è ancora oggi un punto di riferimento tra gli studiosi russi che

continuano a lavorare nel campo della pedagogia. È infatti importante sottolineare che anche ai giorni nostri molte scuole utilizzano ancora i metodi creati ed ideati da Elkonin e ci sono addirittura scuole che insegnano esclusivamente utilizzando il suo programma. Questo grande insegnante ha anche allevato e lasciato alle sue spalle molti studenti che hanno continuato il suo lavoro, tra cui ovviamente spicca il figlio, Boris Danilovich Elkonin. Egli divenne successivamente il direttore del laboratorio di Psicologia della scuola secondaria di primo grado presso l'Università Psicologica dell'Accademia Russa di Educazione e insegnò il programma del padre e maestro Elkonin con la collaborazione degli altri suoi studenti, che in questo modo proseguirono il lavoro del proprio mentore. Inoltre, non posso non citare il fatto che io stessa ho avuto l'immensa fortuna di assistere alle lezioni del Prof. Boris Danilovich Elkonin durante il mio corso di laurea magistrale.

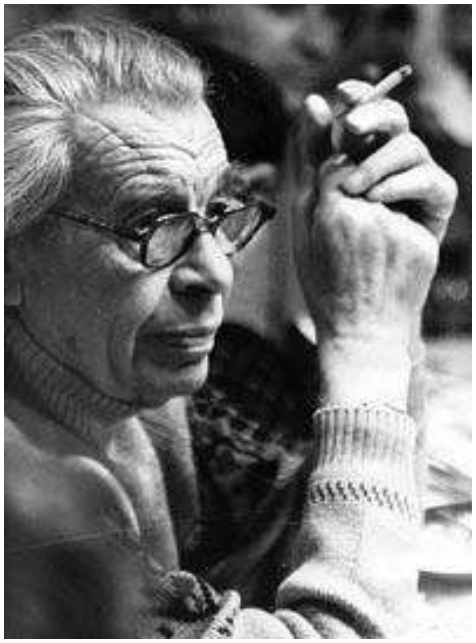

Figura 1. Daniil Borisovich Elkonin

È proprio questo forte legame di Elkonin con i suoi studenti che dimostra a mio parere la validità dei suoi metodi e delle sue opere.

Dai risultati del suo lavoro, significativi e molto attuali ancora oggi, scaturisce per me la spinta e quasi la necessità di presentare questo particolare psicologo e insegnante al mondo occidentale.

Sarebbe però impossibile discutere i risultati raggiunti da una personalità del genere senza prima conoscere alcuni fondamentali aspetti della sua biografia. Sarà necessario quindi iniziare fornendo al lettore la descrizione di una vita che, se pur difficile, è stata allo stesso tempo piena di eventi drammatici, di duro lavoro e di lotta costante.

Daniil Borisovich Elkonin è nato nel villaggio di Maloe Pereschepino nella provincia di Poltava il 16 febbraio 1904, durante il periodo dell'Imperialismo Russo. Ha studiato al liceo di Poltava per sei anni, dopo di che ha dovuto iniziare a lavorare per sostenere economicamente la sua famiglia. Nel 1924, Elkonin fu invitato a studiare presso l'Istituto di Educazione Sociale di Leningrado (l'attuale San Pietroburgo). Presto però questo istituto fu annesso all'Istituto Pedagogico Statale di Leningrado e denominato istituto A. I. Herzen.

Dopo la laurea nel 1927 presso il dipartimento pedagogico della facoltà pedagogica dell'Istituto pedagogico statale di Leningrado, iniziò a lavorare molto presto come "*pedologo"* (termine russo che indica lo studio del comportamento e dello sviluppo dei bambini, distinto dalla pedagogia, che in italiano potrebbe essere inteso come pedagogia sperimentale; nelle opere di Vygotskiy questa parola è invece più semanticamente vicina al termine psicologia) nella clinica ambulatoriale preventiva

per bambini della Ferrovia di Ottobre e allo stesso tempo insegnava saltuariamente presso l'istituto pedagogico A. I. Herzen al Dipartimento di *Pedologia*. Successivamente ricevette un posto di ruolo nello stesso istituto nel 1929, dove cominciò la sua collaborazione con Vygotsky, interessandosi particolarmente al tema dei problemi dei bambini durante il gioco. Secondo Elkonin, specialmente nella società a lui contemporanea, il gioco è un elemento di fondamentale importanza nella vita di un bambino. Con l'aiuto dei giocattoli, che possono essere considerati a tutti gli effetti come la prima anche se ridotta versione di un vero strumento, si acquisisce una grande varietà di abilità. I giocattoli possono anche fornire, tramite informazioni visuo-spaziali sul mondo circostante, modelli di oggetti e di persone della vita reale e contribuire allo sviluppo psicologico del bambino.

Nelle sue memorie Elkonin ricorda: "Maturai un interesse per la psicologia del gioco dei bambini nei primi anni '30, osservando i giochi delle mie figlie nella scuola materna e in connessione con lezioni di psicologia infantile. Le trascrizioni di queste osservazioni andarono perdute durante la guerra nel blocco di Leningrado, e solo pochi episodi rimasero nella mia memoria. [15]

Le osservazioni dimostrarono in primo luogo che una delle principali funzioni educative del gioco dei bambini in età prescolare è il ruolo stesso che il bambino assume nel corso dello svolgimento di questa attività. Mediante l’interpretazione di uno specifico ruolo, le azioni del bambino e il suo atteggiamento nei confronti della realtà vengono drasticamente trasformati. Da qui nacque l'ipotesi che la situazione immaginaria in cui il bambino assume i ruoli di altre persone, si impegna a soddisfare l’esistenza di determinate condizioni di gioco e ripercorre relazioni sociali

tipiche del contesto rappresentato, risulta essere la principale sorgente educativa del gioco. Un punto essenziale nella creazione di tale situazione di gioco è il trasferimento di idee da un soggetto all'altro nel cambio di ruoli.".

Il successo scientifico di Elkonin fu accompagnato dall'ascesa sulla scala amministrativa quando nel 1932 divenne vicedirettore della scienza presso l'Istituto Scientifico e Pratico di Leningrado. Negli anni successivi, molti dei suoi articoli pubblicati furono dedicati allo studio delle varie tipologie di attività per i bambini: il gioco, lo studio, la comunicazione, ecc. Elkonin credeva che attraverso l'attività nella società il bambino apprendesse le basi della cultura umana, in modo tale da sviluppare gradualmente la propria psiche.

Tuttavia, dopo la famigerata sentenza del Comitato Centrale del Partito Comunista All-Union (Bolscevichi) (Comitato Centrale PCU (b)) "Sulle perversioni pedologiche nel sistema del Commissariato popolare per l'istruzione (in russo *'Narkompros")* (1936), questa istituzione venne bandita e quindi chiusa ed Elkonin fu privato della sua laurea, del Dottorato di ricerca e si ritrovò disoccupato.

Il Commissariato del popolo per l'istruzione della RSFSR (Repubblica Socialista Federale Sovietica Russa), abbreviato in *Narkompros* fu l'organo governativo della Russia sovietica competente nell'ambito dell'educazione pubblica e della cultura, attivo dal 1917 al 1946 e facente riferimento al Consiglio dei commissari del popolo della RSFSR.

L'idea principale di questo documento era la contraddizione della *"pedologia"*: il Comitato Centrale PCU (b) condanna la teoria e la pratica della moderna cosiddetta *pedologia*, ritenendola basata su posizioni false-scientifiche e antimarxiste. Queste

disposizioni includono, prima di tutto, la principale "legge" della *pedologia* moderna: la "legge" sulla condizionalità fatalistica del destino dei bambini determinata da fattori biologici e sociali, l'influenza immutabile dell'eredità e dei fattori ambientali. Questa "legge" profondamente reazionaria è in flagrante contraddizione con il marxismo e con tutta la pratica della costruzione socialista, che si propone di rieducare con successo le persone nello spirito del socialismo e di eliminare i resti del capitalismo nell'economia e nella mente delle persone.

Rifiutando di accettare la correttezza della valutazione del partito sulla *pedologia* come pseudoscienza, il giovane Elkonin fu convocato dal direttore del Comitato regionale di Leningrado A. A. Jdanov. È addirittura stata conservata una trascrizione d'archivio della loro conversazione. Questo è un documento straordinario, che testimonia l'eccezionale onestà scientifica di Elkonin. Egli fu l'unico tra il personale dell'istituto pedologico a criticare la sentenza, scontrandosi con il direttore del Comitato regionale, membro del Politburo del partito, affermando che egli era "non abituato a cambiare le proprie credenze in 24 ore".

Il leader del partito, che comunque ascoltò le sue opinioni, ne rimase così impressionato da conferire ad Elkonin il permesso di lavorare nel campo dell'educazione (nonostante non fossero ammesse persone con opinioni ideologicamente dubbie). Elkonin divenne così insegnante di scuola elementare a Leningrado, proprio nella scuola in cui studiavano le sue figlie.

Il risultato dell'attività didattica che Elkonin stava compiendo nel 1938-1940 fu un libro, un libro di testo sulla lingua russa per le scuole dei popoli dell'estremo nord, con allegate le istruzioni metodiche all'uso dello stesso. Allo stesso tempo preparò e

discusse presso l'Istituto degli Insegnanti di Leningrado A. I. Herzen una seconda tesi di Dottorato sul discorso delirante degli scolari. Era la vigilia della Seconda guerra mondiale. Un uomo come Elkonin non poteva rimanere indifferente agli eventi di quegli anni difficili e, dopo essersi unito alla milizia popolare il 2 luglio 1941, raggiunse la carica di maggiore e gli furono assegnati molti onori e medaglie. Dovette però subire un duro colpo: durante l'evacuazione di Leningrado, mentre si trovavano nella regione Caucaso, morirono sua moglie e le sue figlie.

Figura.2. Premi ricevuti da Daniel Borisovich Elkonin durante la Seconda Guerra Mondiale
1-Ordine di II grado al merito della Guerra Patriottica
2-Ordine al merito della Stella Rossa
3-Medaglia al valore per «per i meriti di combattimento»
4-Medaglia al valore «per la difesa di Leningrado»

Dopo la Seconda Guerra Mondiale, Elkonin tornò alle sue solite attività e cominciò ad insegnare psicologia presso l'Istituto Militare ed Educativo dell'Esercito Sovietico, dove non solo tenne lezioni, ma sviluppò anche i principi per la costruzione di un corso di psicologia militare sovietica. All'inizio di marzo 1953, per "cosmopolitismo e sottovalutazione degli insegnamenti di Pavlov", il consiglio scientifico dell'istituto

per la seconda volta ha privato Elkonin del suo Dottorato e lo ha licenziato dall'esercito. I meriti militari, i contributi alla formazione degli psicologi militari e la sua storia personale furono dimenticati. Il consiglio scientifico non poteva perdonare il libero pensiero del talentuoso insegnate Elkonin. La Commissione di valutazione superiore fortunatamente non approvò le decisioni del consiglio ("Sull'analisi e sulla condanna di errori di natura cosmopolita nei confronti del tenente colonnello Elkonin") di privare Elkonin del suo Dottorato, per questo motivo l'insegnante non fu costretto a riscrivere una nuova tesi di dottorato per la terza volta. Così, nel settembre 1953, Elkonin lasciò l'esercito come tenente colonnello e divenne un dipendente a tempo pieno presso l'Istituto Psicologico dell'Accademia Russa dell'Educazione delle scienze pedagogiche. Lavorando all'istituto, fu responsabile di diversi gruppi di ricerca: sulla psicologia dei giovani studenti, sulla psicologia degli adolescenti, sulla diagnostica dell'età. Partendo da problemi concreti, ha proceduto a costruire una teoria coerente sullo sviluppo mentale del bambino. A suo avviso, il bambino è, fin dal momento della nascita, un essere sociale.

Durante l'apprendimento della cultura umana, il bambino è un soggetto attivo, non solo percepisce tutto ciò che lo circonda, ma riproduce anche attivamente le capacità osservate in altre persone. Elkonin credeva che la formazione della psiche infantile non avvenisse tanto nell'interazione del bambino con gli oggetti circostanti, ma nella sua interazione con elementi della società: persone considerate come membri di una società. Secondo Elkonin, l'ambiente è la fonte principale del processo di formazione della psiche. Contiene idealmente bisogni, principi, emozioni che servono tutti da scopo alle azioni del bambino. La forza trainante

secondo questa teoria di sviluppo è la contraddizione intrinseca che è insita tra i diversi motivi che spingono a determinate azioni, sia sociali e motivazionali che soggettivi ed egoistici.

Nell'istituto fu messo a capo delle pubblicazioni dell'Accademia delle Scienze dell'Educazione dell'URSS nel 1968. Per molti anni ha insegnato presso la Facoltà di Psicologia dell'Università Statale di Mosca, formata nel 1966.

Elkonin ha il grande merito di aver sviluppato la teoria della periodizzazione dello sviluppo mentale dei bambini. Partì dal presupposto che le caratteristiche specifiche legate ad ogni fascia d'età sono concetti profondamente relativi e che si possono distinguere solo le caratteristiche più generali di ogni periodo. Lo scienziato fu il primo a considerare lo sviluppo del bambino come un cambiamento generale della sua personalità, accompagnato a sua volta da un mutamento nella sua posizione sociale e quindi delle relazioni con gli altri, dalla formazione in ogni nuova fase di nuovi ideali e valori. Inoltre, bisogna considerare che lo sviluppo mentale del bambino non avviene in maniera uniforme: ci sono periodi evolutivi più "regolari", ci sono salti da una fase alla successiva e ci sono periodi critici.

Durante tutta la fase evolutiva, i cambiamenti nella psiche si accumulano gradualmente; si verifica quindi un salto durante il quale il bambino dimostra i cambiamenti internalizzati e passa così ad una nuova fase. Durante il periodo critico invece, si verificano bruschi e pronunciati cambiamenti psicologici e il bambino diventa così maggiormente difficoltoso da educare.

La teoria di Elkonin si basava sulle condizioni sociali e storiche durante le quali avevo luogo lo sviluppo del bambino. In ogni differente periodo storico e culturale,

vengono stabilite diverse leggi per lo sviluppo della psiche del bambino, a seconda delle esigenze contemporanee di una determinata società. Elkonin ha anche osservato che recentemente le caratteristiche psicologiche dei bambini della stessa età sono cambiate rispetto ai precedenti decenni. Un bambino moderno riceve e assimila significativamente più informazioni di un suo pari di 50 anni fa. Pertanto, nella sua teoria della periodizzazione, ha tenuto conto non solo delle peculiarità della psiche di ogni singolo bambino, ma anche delle leggi dello sviluppo formulate contestualmente al periodo storico.

Giustificando l'impossibilità di studiare l'infanzia da qualsiasi punto di vista, Elkonin ha presentato ogni periodo di età come un periodo peculiare della vita di un bambino, determinato dal tipo di attività principale e dalle caratteristiche psicologiche che ne derivano. Sulla base di questo, ha immaginato la vita mentale del bambino come un processo di cambiamento delle attività caratteristiche nel corso del tempo. Nel costruire la sua concezione, Elkonin ha attinto da molti altri psicologi e dal suo materiale di osservazione empirica. Un'influenza speciale sulla sua teoria è stata esercitata dalle opere di Jean Piaget e Lev Semenovich Vygotsky.

A quel tempo erano i cosiddetti corpi anonimi (Secrets of Polichinel) che approvavano gli elenchi dei candidati ammessi all'accademia ed erano abbastanza intolleranti nei confronti di opinioni distanti dalle loro, anche se fondate su principi scientifici. Non avevano bisogno di personalità brillanti.

Nel 1984, Elkonin preparò una nota per il Comitato Centrale del Partito Comunista dell'Unione Sovietica sui problemi della scolarità, in cui propose alcune opzioni per cambiare l'attuale sistema. Egli credeva che ci dovesse essere in futuro un sistema

di istruzione differenziato per ogni periodo della vita del bambino, in base alle caratteristiche specifiche di ogni età. Il sistema scolastico doveva essere modificato utilizzando metodi basati su un approccio attivo, più coinvolgente, relativamente alle capacità specifiche di ogni fascia d'età.

Come scrisse in un articolo sui cambiamenti nell'istruzione: "Il sistema educativo nel nostro paese è unificato e universale per bambini, adolescenti e giovani di età compresa tra i 6-7 e 17 anni. Le età più giovani sono le meno comprese. La creazione di un sistema educativo pubblico unificato che comprenda tutti i bambini dalla più tenera età fino alla fine dell'infanzia è irta di enormi potenzialità per il loro sviluppo globale, morale, intellettuale, estetico e fisico ... La creazione di un tale sistema è una questione relativamente distante nel futuro, ma questa prospettiva deve essere presa in considerazione fin da ora, dal momento che la necessità sorge già ... "[16]

Ispirandosi alle teorie formulate da Lev Vygotsky, che spiegavano come l'educazione di un bambino porta al suo futuro sviluppo mentale, Elkonin ha dimostrato in modo convincente che quando si organizza l'educazione di un bambino è necessario concentrarsi non sui processi mentali che hanno già preso forma, ma su quelli che dovrebbero essere formati e sviluppati, costruendo attività adeguate a quella precisa età. Una parte integrante dell'istruzione dovrebbe essere l'attività pratica congiunta di bambini e adulti, nonché la vita extrascolastica dei bambini, con funzione di intrattenimento e con creazione di "club sugli interessi".

Elkonin ha studiato profondamente l'intera gamma dell'età infantile (dal bambino alla gioventù), creando la realtà della psicologia infantile legata all'età,

indissolubilmente legata alla psicologia pedagogica e alla diagnostica dell'età.

Oltre alla analisi prettamente concettuale dei più importanti problemi teoretici e metodologici della psicologia infantile, Elkonin ha lavorato intenzionalmente su questioni pratiche, psico-educative e didattiche. Ha sviluppato ad esempio un metodo efficace per insegnare la lettura ai bambini basato su una solida analisi dei fonemi, dei suoni che compongono le parole, che ha costituito la base sperimentale per la creazione dei moderni sillabari.

Riassumendo parte della vita e del lavoro di Elkonin, va notato che tre principi fondamentali caratterizzano tutto il suo lavoro.

Figura.3. Elkonin durante il lavoro pratico a scuola

Il primo è il principio di sviluppo e storicismo. Daniil Borisovich ha dichiarato:

“Esistono solo leggi che implicano cambiamento, leggi che fanno emergere il nuovo. Non ci sono altre leggi nella società umana e nella natura umana. E quindi, chi è estraneo ai problemi dello sviluppo (non solo infantile, ma in generale, in linea di principio), pur operando nel campo della scienza [...] non produrrà e non troverà niente di innovativo. Pertanto, credo che la cosa principale che ho fatto nella mia vita sia stata un lungo sermone [...] e un tentativo di comprensione storica dei processi di sviluppo del bambino. " Inoltre, nel 1960, pubblicando il testo di "Psicologia infantile", scrisse nel suo diario un aforisma: "Un uomo è tale solo nel momento in cui diventa uomo; ma non appena lo è diventato, cessa nuovamente di esserlo".

Il secondo principio è il principio di attività. L'attività è stata intesa da Elkonin inizialmente come ricostruzione di forme esistenti, poi come costruzione di forme nuove e come superamento di forme divenute obsolete, in primo luogo di forme inerenti al proprio comportamento. Solo durante un’attività è possibile creare una personalità. Nei suoi diari scientifici è scritto: "Premessa a qualsiasi teoria futura sull'attività: una persona è il più alto esempio psicologico di organizzazione e gestione del proprio comportamento, che consiste nel migliorarsi continuamente!"

Il terzo principio è la comprensione dello sviluppo del bambino, inteso come cambiamento nel rapporto di comunità tra bambini e adulti. In realtà, non è l'individuo che si sviluppa (il bambino), ma la reciprocità bambino-adulto. Passiamo a una citazione di "Psicologia infantile": "Ogni nuovo passo nello sviluppo dell'indipendenza, nell'emancipazione dagli adulti, rappresenta allo stesso tempo l'emergere di una nuova forma di connessione tra il bambino e la società. La

relazione tra la tendenza all'indipendenza e la necessità di comunicare con gli adulti, nel vivere insieme a loro, è una delle contraddizioni interne alla base dello sviluppo della personalità del bambino."

Le citazioni di cui sopra aiutano a comprendere i testi di Elkonin, in cui i principi non sono sempre formulati direttamente. [13]

La movimentata vita di Daniil Borisovich Elkonin si è conclusa il 4 ottobre 1984. Ha allevato molti moderni psicologi oggi leader in questo campo tra cui suo figlio, Boris Daniilovich Elkonin. L'eredità di Elkonin-padre comprende più di 100 opere straordinarie che coprono una vasta gamma di argomenti di Psicologia. Quasi tutti i problemi più significativi dell'infanzia e delle varie fasce d'età, la psicologia delle attività principali e la psicologia dello sviluppo si ritrovano analizzati sotto vari aspetti negli scritti di Elkonin. È estremamente difficile individuare esclusivamente una sola linea più significativa nel lavoro di Daniil Borisovich.

Le sue opere principali includono:

"*Lo sviluppo del linguaggio in età prescolare*" (1958),

"*Domande sulla psicologia nell'attività educativa dei bambini*" (1962),

"*Il problema della rieducazione nello sviluppo mentale nell'infanzia*" (1971),
"*Psicologia del gioco*" (1978),

"*Lo sviluppo del discorso orale e scritto*" (1998), opera postuma.

CAPITOLO I : LE IDEE PEDAGOGICHE DI ELKONIN

Periodizzazione dell'età

Dopo aver approfondito la biografia dello psicologo sovietico, possiamo analizzare direttamente le sue attività e considerare le direzioni principali del suo lavoro nel campo della psicologia e della pedagogia.

Uno dei risultati più significativi raggiunti da Elkonin è stato il sistema di periodizzazione dell'età che ha creato. È importante e necessario considerarlo poiché nei suoi lavori successivi Elkonin si riferisce spesso a questo sistema da lui sviluppato e descritto.

Elkonin stesso scrisse che la questione della periodizzazione dello sviluppo mentale durante l'infanzia è un problema fondamentale della psicologia infantile. Il suo sviluppo ha un significato teorico importante, perché attraverso la determinazione dei periodi di sviluppo mentale e attraverso l'identificazione di schemi di transizione da un periodo all'altro, può essere interpretato e risolto in maniera definitiva il problema dell'identificazione delle forze motrici dello sviluppo mentale. La costruzione di un adeguato sistema di istruzione e formazione dei bambini dipende inoltre in gran parte da una corretta interpretazione della questione della periodizzazione.

Non è un segreto che Elkonin non fu certamente il primo scienziato a occuparsi di questo problema. Fece spesso riferimento al lavoro di Vygotsky, che una volta

scrisse: “Quali dovrebbero essere i principi per costruire una vera periodizzazione? Sappiamo già dove trovare le sue vere basi: i cambiamenti interni allo sviluppo stesso, i momenti di frattura e gli episodi di svolta in corso d’opera rappresentano la sola base affidabile per determinare le epoche principali della costruzione della personalità di un bambino, che chiamiamo periodizzazione dell’età". [52]

Seguendo questa linea di pensiero, Elkonin ha continuato a ricercare quelli che sono i cambiamenti interni allo sviluppo, tuttavia incentrandosi su nuovi elementi e su una nuova interpretazione di essi, come si evince dalla sua nuova teoria dello sviluppo legato all'età. Elkonin ha inoltre identificato i principali approcci sulla questione della periodizzazione:

- un approccio storico basato sul ritmo dello sviluppo e sulla questione dell'emergere di singoli periodi dell'infanzia durante lo sviluppo storico dell'umanità;
- un approccio rivolto a ciascun periodo di età in termini di posizione che occupa nel ciclo generale dello sviluppo mentale del bambino;
- l'idea di uno sviluppo mentale considerato come processo dialetticamente contraddittorio, in cui non si procede in modo evolutivo, ma attraverso interruzioni nella continuità e grazie all’emergenza di formazioni qualitativamente nuove durante lo sviluppo;
- l’individuazione di punti critici obbligatori e necessari allo sviluppo mentale, da utilizzare come indicatori affidabili e oggettivi della transizione da un periodo all'altro;

- il riconoscimento di tipologie di transizioni di varia natura e, in relazione a ciò, di una chiara distinzione nello sviluppo mentale di diverse epoche o fasi.

Elkonin ha quindi rielaborato le idee di Lev Vygotsky sullo sviluppo dell'età. Elkonin vede il bambino come una figura olistica che impara attivamente dal mondo che lo circonda - il mondo degli oggetti e delle relazioni umane, considerando i due sistemi di relazioni: "bambino - cosa" e "bambino - adulto". Tuttavia, basandosi sulla teoria culturale di Vygotsky, si evince che qualsiasi cosa possieda determinate proprietà fisiche, includa anche modi socialmente sviluppati di interfacciarsi ad essa, a loro volta significativi.

Pertanto, il sistema "bambino - cosa" è in realtà un sistema "bambino - soggetto sociale", soggetto con cui il bambino deve imparare ad interagire. Un adulto è allo stesso modo non solo una persona con specifiche qualità individuali, ma anche un rappresentante di una professione, un portatore di particolari attività sociali, con i propri compiti e oneri specifici, norme relazionali individuali, ecc.

Nell'assimilazione dei metodi di azione socialmente sviluppati con gli oggetti, il bambino viene formato come membro della società, a seconda delle sue competenze intellettuali, cognitive e fisiche. Per il bambino stesso, questo sviluppo è vissuto principalmente come un'espansione della sfera emotiva e un aumento del livello di padronanza delle azioni con gli oggetti. È proprio tramite questi parametri che i bambini confrontano il proprio livello, le proprie capacità, con il livello e le capacità sia dei coetanei che degli adulti. Durante tale confronto, un adulto si apre a un bambino non solo come vettore di modalità di interazione con gli oggetti, ma anche come persona in grado di risolvere determinati problemi sociali.

Le attività del bambino all'interno dei sistemi "bambino - soggetto pubblico" e "bambino - pubblico adulto" rappresentano un processo evolutivo mediante il quale si forma la sua personalità.

Allo stesso tempo, questi sistemi di relazione sono padroneggiati dal bambino nello svolgimento di vari tipi di attività. Tra i tipi di attività principali che hanno la maggiore influenza sullo sviluppo del bambino, Elkonin distingue due gruppi.

Il primo gruppo comprende attività che orientano il bambino verso l'apprendimento delle norme di relazione tra le persone. In particolare, questo gruppo è rappresentato da attività come la comunicazione emotiva diretta del bambino, il gioco di ruolo del bambino in età prescolare e la comunicazione intima-personale dell'adolescente. Differiscono in modo significativo l'una dall'altra per contenuto e profondità, ma sono allo stesso tempo attività dello stesso tipo, che riguardano principalmente il sistema di relazioni "bambino - adulto sociale " o, più in generale, "persona - persona".

Il secondo gruppo è costituito da una serie di attività principali, grazie alle quali vengono assimilati metodi d'azione socialmente sviluppati con i vari oggetti standard: attività manipolatoria di un oggetto da parte del bambino piccolo, attività educativa per quanto riguarda lo studente di scuola elementare e attività educativa-professionale per lo studente di scuola superiore. Un bambino piccolo padroneggia l'utilizzo di un oggetto comune come un cucchiaio o un bicchiere, mentre un bambino più grande apprende le basi della matematica o della grammatica: la loro attività non è molto simile nell'aspetto, ma in sostanza, entrambi padroneggiano gli elementi della cultura umana. Le attività del secondo gruppo riguardano il sistema

di relazioni "bambino - soggetto pubblico" o "persona - oggetto".

Nelle attività del primo tipo, si sviluppa principalmente la sfera motivazionale; in quelle del secondo tipo invece, si formano le capacità operative e tecniche del bambino, vale a dire la sfera cognitiva e intellettuale.

Queste due linee si intersecano per formare un unico processo di sviluppo della personalità, ma ad ogni fase dell'età, corrisponde uno sviluppo predominante di una di esse. Dal momento che il bambino padroneggia i sistemi di relazioni "persona - persona" e "persona - oggetto" uno per volta, si verifica un'alternanza regolare delle aree che si stanno sviluppando più intensamente: nella prima infanzia lo sviluppo della sfera motivazionale è anticipato rispetto allo sviluppo della sfera intellettuale; nella successiva parte dell'infanzia la sfera motivazionale è rallentata rispetto all'intelligenza che invece si sviluppa ad un ritmo più sostenuto. (Figura 4)

Elkonin formula così la legge della periodicità:

"Un bambino affronta ogni punto del suo sviluppo con una certa discrepanza tra ciò che ha imparato dal sistema di relazione persona - persona e ciò che ha imparato dal sistema di relazione persona - oggetto. I momenti in cui questa discrepanza assume una grande importanza sono chiamati crisi e sono seguiti dallo sviluppo della parte che è rimasta indietro nel periodo precedente. Possiamo quindi dire che ciascuna parte prepara lo sviluppo dell'altra. "

Pertanto, ogni epoca è caratterizzata dalla sua peculiare situazione di sviluppo sociale, cioè dalla conduzione di attività in cui si sviluppa principalmente la sfera motivazionale piuttosto che quella intellettuale della personalità; le neoformazioni

centrali legate all'età che si sviluppano alla fine di ogni determinato periodo sono dirimenti e significative per lo sviluppo del successivo. Con il termine neoformazione centrale, introdotto da Vygotsky, si intende una funzione psicologica o più precisamente una modalità di interazione con l'ambiente sociale del bambino, includendo una specifica modalità di attività mentale implicata dalla data relazione sociale nel dato contesto sociale. I confini dei periodi sono rappresentati dalle crisi, punti di svolta nello sviluppo del bambino.

Figura.4. Periodizzazione dello sviluppo mentale del bambino

Qual è il significato teorico e pratico dell'ipotesi della periodicità dei processi di sviluppo mentale?

Epoca	Periodo	Attività principale	Neoformazione centrale
I	Prima infanzia	Comunicazione emotiva diretta	Formazione del bisogno di comunicazione, atteggiamento emotivo
I	Infanzia	Sviluppo di manualità	Sviluppo del linguaggio e del pensiero visivamente efficace
II	Infanzia prescolare	Gioco di ruolo	Desiderio/aspirazione di attività socialmente significative (prontezza scolastica)
II	Infanzia della scuola elementare	Attività di apprendimento	Arbitrarietà di fenomeni mentali, piano d'azione interno
III	Prima adolescenza	Intima comunicazione personale	Autostima, atteggiamento critico nei confronti delle persone, desiderio di età adulta e indipendenza, sottomissione a norme collettive
III	Adolescenza maggiore	Attività educativa e professionale	Formazione di una visione del mondo, interessi professionali, consapevolezza di sé, sogni e ideali

Figura.5. Periodizzazione dell'età secondo Elkonin

In primo luogo, questa periodizzazione mostra la relazione tra lo sviluppo intellettuale (cognitivo) e la formazione della personalità del soggetto come individuo sociale. In secondo luogo, questa ipotesi rende possibile considerare lo

sviluppo mentale come processo non lineare, ma con un andamento detto a spirale ascendente. Inoltre, apre la strada allo studio delle relazioni esistenti tra i vari periodi, ad una maggiore comprensione del significato funzionale di qualsiasi periodo precedente in vista dell'inizio del successivo. Tale ipotesi è volta a illustrare la divisione dello sviluppo mentale in epoche e periodi e teorizza le leggi interne allo sviluppo umano.

Elkonin ha identificato tre principali "epoche" dello sviluppo mentale del bambino: la prima infanzia, l'infanzia e l'adolescenza. Ogni epoca si divide in due periodi che sono naturalmente interconnessi: il primo si distingue per l'assimilazione predominante dei motivi e degli obiettivi di un'attività, ovvero sviluppa la sfera socio-motivazionale; il secondo è caratterizzato dallo sviluppo del lato soggetto-operativo dell'azione. Il passaggio da un'epoca all'altra si verifica quando c'è una discrepanza tra le capacità operative e tecniche del bambino e i compiti e gli obiettivi dell'attività sulla base della quale sono stati formate. (Figura 5)

In termini generali, la periodizzazione di Elkonin è la seguente:

Epoca della prima infanzia (fino a 3 anni)

1. Età infantile (prima infanzia) - 0-1 anno. Il principale tipo di attività è la comunicazione emotiva diretta. Internamente ed esternamente si sviluppano processi orientativi e sensomotori-manipolativi, cioè azioni accompagnate e in una certa misura regolate da sensazioni visive, uditive, muscolo-scheletriche e percezioni di altro tipo. A 2-2,5 mesi, il bambino sviluppa un complesso di reazioni

agli stimoli di un adulto: un sorriso, una reazione motoria, ecc. Entro i 6 mesi, progredendo lo sviluppo delle attività di comunicazione, il bambino sarà in grado di riconoscere la madre. Una neoformazione importante di questa epoca è la genesi di un bisogno di comunicazione con altre persone e di un certo atteggiamento emotivo nei loro confronti.

"Alla base", sottolinea D. B. Elkonin, "la necessità per il soggetto di comunicare con un'altra persona rappresenta il bisogno di una valutazione che il soggetto riceve dall'altra persona e che a sua volta egli stesso produce".

2. Infanzia - 1-3 anni. L'attività principale è soggetto-strumento, tramite la quale il bambino padroneggia i modi socialmente sviluppati di utilizzare gli oggetti in collaborazione con gli adulti. Studia le azioni che possono essere compiute con un cucchiaio, una matita, un secchio, un fazzoletto, ecc. Questa è una fase operativa-tecnica.

La comunicazione, a sua volta, è mediata dalle azioni oggettive del bambino e non è mai praticamente separata da esse. All'età di 3 anni, il bambino inizia a confrontarsi con gli adulti e identificarsi come "sé stesso", "io". La neoformazione preponderante di questa fase dell'età è lo sviluppo del linguaggio e del pensiero visivo.

Epoca dell'infanzia (3-11 anni)

3. L'età prescolare è di 3-7 anni. L'attività principale è un gioco di ruolo in cui il bambino padroneggia "i significati fondamentali dell'attività umana". Grazie alle tecniche di gioco, il bambino assume il ruolo di un adulto e modella le sue relazioni

interpersonali nel gioco. In questo modo il gioco di ruolo combina comunicazione e attività obiettiva, assicurando la loro influenza congiunta sullo sviluppo del bambino. Questa attività sviluppa neoformazioni come il desiderio di attività socialmente significative e socialmente valutate/valutabili, che predispongono quindi il bambino alla successiva fase dell'istruzione primaria.

4. L'età della scuola elementare è di 7-11 anni, nella quale si sperimenta l'insegnamento. Durante il processo di apprendimento, si formano le capacità intellettuali e cognitive e soprattutto si sviluppa un sistema di relazioni tra il bambino e gli altri. Le neoformazioni dell'età sono l'arbitrarietà dei fenomeni mentali e la riflessione.

Epoca dell'adolescenza (11-17 anni)

5. Prima adolescenza - 11-15 anni. Attività principali: comunicazione nel sistema di attività socialmente utili (istruzione, organizzazione sociale, lavoro, ecc.). C'è un "senso di età adulta", la speciale formazione della coscienza attraverso la quale un adolescente si confronta con gli altri, trova modelli di comportamento e ristruttura le sue attività e relazioni. In questo processo, un adolescente padroneggia le capacità comunicative in diverse situazioni. Le neoformazioni più importanti sono la formazione dell'autostima, un atteggiamento critico nei confronti delle persone che circostanti, il desiderio dell'"età adulta" e quindi dell'indipendenza e la capacità di obbedire alle norme della vita collettiva.

6. Età dell'adolescenza maggiore - 15-17 anni. L'attività principale è educativa-

professionale, nel corso della quale si osserva la comparsa di neoformazioni come una personale visione del mondo, lo sviluppo di interessi professionali, dell'autocoscienza, di sogni e ideali. Il soggetto ha nuovamente bisogno di conoscenza di sé, sta formando una nuova consapevolezza in un continuo processo di auto-sviluppo, auto-miglioramento e auto-realizzazione. Sta avendo luogo l'autodeterminazione professionale e personale, per l'adolescente è importante sapere chi sarà in futuro.

Lo schema fin qui analizzato ci consente di interpretare il meccanismo del cambiamento dei periodi di età, basato sulla posizione dialetticamente materialistica delle forze trainanti lo sviluppo, come in una lotta tra opposti, tra nuovi bisogni e vecchie opportunità per la loro soddisfazione.

Il meccanismo del susseguirsi dei periodi, come mostra Elkonin, consiste nello squilibrio tra il livello di sviluppo delle relazioni con gli altri e il livello di sviluppo delle conoscenze e dei metodi d'azione appresi. Ad esempio, nel corso del completamento del livello di sviluppo della sfera cognitiva di un giovane scolaro, la padronanza nell'esecuzione di nuove azioni porta all'apparizione in un adolescente della necessità di cambiare il contenuto e i metodi delle relazioni con gli altri e alla necessità per gli adulti di cambiare il loro atteggiamento nei confronti dell'adolescente.

Verranno di seguito analizzati ciascuno dei passaggi in modo più dettagliato.

I.a. Prima infanzia

La situazione sociale in cui si esplica la relazione tra il bambino e l'adulto contiene al suo interno una contraddizione: il bambino ha bisogno dell'adulto il più possibile e, allo stesso tempo, non ha mezzi specifici per influenzarlo. Questa contraddizione verrà risolta durante l'intero periodo dell'infanzia. La risoluzione di quest'ultima porta però alla conclusione della situazione sociale dello sviluppo che l'ha provocata.

La situazione sociale della vita comune del bambino con la madre porta alla nascita di un nuovo tipo di attività: la comunicazione emotiva diretta tra il bambino e la madre. Come hanno dimostrato gli studi di Elkonin e dei suoi colleghi, una caratteristica specifica di questo tipo di attività è che il principale strumento stimolante l'apprendimento è rappresentato da un'altra persona. Se il soggetto dell'attività è appunto un'altra persona, la principale attività svolta sarà quindi la comunicazione. Non è però importante ciò che effettivamente le persone fanno nello specifico, sottolinea Elkonin, ma il fatto che una persona diventa il soggetto dell'attività di un'altra. La comunicazione di questo tipo nell'infanzia è quindi molto stimolata. Reciprocamente, il bambino diventa un soggetto di attività per l'adulto stesso. Si può osservare in questa fase il verificarsi delle prime conseguenze alle varie forme di esposizione ad un adulto. Molto presto le reazioni vocali del bambino acquisiscono il carattere di un appello emotivamente attivo, il piagnucolio o la lamentela si trasformano in un atto comportamentale rivolto ad avviare una comunicazione con l'adulto. Non siamo ovviamente nella fase in cui si produce un discorso vero e proprio e di senso compiuto, ma si assiste alla produzione di reazioni emotive ed espressive.

La comunicazione durante questo periodo dovrebbe essere emotivamente positiva. Pertanto, il bambino crea un tono emotivamente positivo, che funge da segno di salute fisica e mentale.

La reazione specifica di un sorriso alla visione del viso della madre è un indicatore del fatto che la situazione sociale dello sviluppo mentale del bambino si è già sviluppata. Questa situazione sociale di connessione del bambino con l'adulto è stata definita da Lev Vygotsky come situazione sociale "del noi". Secondo Vygotsky, il bambino pluralizza tutte le esperienze di vita: "Abbiamo mangiato", "Abbiamo camminato". Da ciò si deduce l'unità inestricabile del bambino e dell'adulto durante questa fase. Un bambino non può fare nulla senza un adulto, la vita e le attività del bambino sono intrecciate alla vita e alle attività dell'adulto che si prende cura di lui. In generale, questa è una situazione di conforto e l'elemento centrale di questo conforto è appunto l'adulto. Come osservò successivamente Elkonin, il bambino sviluppa riflessi o movimenti stereotipati, come quello del dondolamento, che possono funzionare da sostituti del rapporto con l'adulto e trasmettere al bambino una sensazione di pace, di benessere e di stabilità.

A prima vista, lo sviluppo delle azioni appare essere un processo spontaneo. In effetti, sembrerebbe che quasi nulla possa essere insegnato ad un bambino nel primo anno di vita. Elkonin invece non era di questa idea e supponeva che l'uomo fosse in grado di programmare l'educazione anche per i bambini nel loro primo anno di vita. L'utilizzo di giocattoli in cui sono predisposte quelle azioni che il bambino deve imparare a compiere è una delle modalità. Manipolare un bambino mediante l'utilizzo dei giocattoli rappresenta una collaborazione nascosta. In questo

caso infatti l'adulto non è presente direttamente, ma indirettamente, come se avesse programmato delle attività mediante il giocattolo.

Come scrisse Elkonin, "... La cosa principale è il modo in cui un bambino e un adulto lavorano insieme, lavoro nel corso del quale gli adulti trasmettono gradualmente al bambino modi socialmente sviluppati di utilizzare gli oggetti. In tale attività congiunta, gli adulti organizzano l'azione del bambino e allo stesso tempo svolgono le funzioni di incoraggiamento e di monitoraggio della formazione. In questo processo, l'assimilazione della funzione sociale del soggetto e le modalità tecniche della sua attuazione sono fusi insieme. " [14]

Si sviluppa la necessità di afferrare, di percepire la direzione degli stimoli. Quando il bambino si siede, un ventaglio di oggetti si apre davanti a lui. Vengono visualizzati oggetti anche se non sono a portata di mano. Si manifesta quindi nella coscienza del bambino una quasi superba necessità di raggiungere oggetti del mondo esterno. Il bambino è attratto dagli stimoli, ma necessita dell'aiuto di un adulto per avvicinarsi ad essi ed interagire.

Entro 9 mesi (l'inizio della crisi del 1 ° anno), il bambino si alza in piedi, inizia a camminare. Come ha sottolineato Elkonin, l'aspetto principale nell'atto di camminare non è esclusivamente l'estensione dello spazio che il bambino può raggiugere, ma soprattutto la separazione dall'adulto nel processo di interazione con il mondo circostante. Per la prima volta c'è una frammentazione della situazione sociale "del noi", non è più la madre che conduce il bambino, ma è il bambino stesso che porta la madre dove vuole. Camminare è la prima delle principali neoformazioni dell'infanzia, responsabile della maturazione di squilibrio

con le usuali modalità di sviluppo.

La seconda grande neoformazione di questa epoca è l'apparizione della prima parola. La particolarità delle prime parole è che sono accompagnate da gesti di puntamento. Le azioni svolte richiedono in quest'epoca un discorso che soddisfi la comunicazione riguardante gli oggetti. Il discorso, come tutte le neoformazioni dell'età, è di natura transitoria. Questo è un discorso di tipo autonomo, situazionale, emotivamente colorato, comprensibile solo ai propri cari. Questo discorso è specifico nella sua struttura, costituito da frammenti di parole. I ricercatori lo chiamano "lingua tata". A prescindere dal tema, questo discorso rappresenta una nuova qualità che causa lo squilibrio rispetto alla precedente situazione sociale di sviluppo del bambino. Il bambino acquista una parte di autonomia e si crea una nuova attività condivisibile con l'adulto.

Riassumendo la prima fase dello sviluppo del bambino, possiamo dire che sin dall'inizio ci sono due linee interconnesse di sviluppo umano: la linea di sviluppo dell'orientamento nei significati dell'attività umana e la linea di sviluppo dell'orientamento nelle modalità di svolgimento dell'attività umana. Padroneggiare uno apre nuove opportunità per lo sviluppo di un altro. C'è una chiara linea centrale seguita in ogni età. Tuttavia, le principali neoformazioni che portano alla rottura della vecchia situazione sociale di sviluppo si formano lungo una linea che si discosta dalla centrale e si manifestano implicitamente in un determinato periodo con conseguenze nel futuro sviluppo. Questo diverso tipo di orientamento determinerà appunto il passaggio al prossimo periodo di età. Il compito principale nella crescita di un bambino durante l'infanzia dovrebbe essere quello di espandere

e sviluppare il più possibile un'ampia gamma di stimoli che producano un orientamento nella realtà circostante. Come sottolinea Daniel Borisovich, la creazione di nuovi processi funzionali completi occupa una porzione del sistema nervoso centrale, che grazie alla sua plasticità viene prontamente ristrutturato. È importante quindi che i futuri processi funzionali siano costruiti su una base preventivamente arricchita.

I.b. Infanzia

Come ha sottolineato Elkonin, alla fine del primo anno di vita si verifica la coesistenza tra la situazione sociale del bambino e quella dell'adulto, che esplode dall'interno. Questa è l'essenza della crisi del primo anno di vita. A questa età, il bambino acquisisce un certo grado di indipendenza: appaiono le prime parole, il bambino inizia a camminare, si sviluppano azioni con oggetti circostanti. Tuttavia, la gamma di capacità del bambino è ancora molto limitata.

Innanzitutto il linguaggio, che in questa fase è autonomo e naturale: le parole sono situazionali, sono solo frammenti delle nostre frasi, i termini sono ambigui, polisemantici. Successivamente il discorso si fa più autonomo, ma al tempo stesso contiene una contraddizione. Il discorso è utilizzato come mezzo di comunicazione indirizzato a un'altra persona ma, in questa fase della crescita, è ancora privo di significati concreti.

In secondo luogo, in quasi ogni azione che un bambino compie con l'uno o l'altro oggetto, sente la necessità della presenza di un adulto. Questa è una presenza di

fondamentale importanza, soprattutto nel fornire gli oggetti che il bambino imparerà a manipolare. Come ha sottolineato Elkonin, si tratta di un fenomeno eccezionale, che si osserva solo alla fine di questa precisa fase dell'infanzia. Nelle età più avanzate non si verificherà nuovamente. Per ogni singolo soggetto umano, sottolinea Elkonin, esiste un metodo di utilizzo di oggetti circostanti che non è prestabilito; il bambino deve continuamente scoprire gli utilizzi socialmente accettati di ogni oggetto che gli viene proposto. Ma poiché spesso non è ancora possibile spiegargli concretamente il fine di ogni cosa, è necessario progettare oggetti che, in base alle loro proprietà fisiche, determinano il modo in cui i bambini saranno portati ad agire. Manipolando gli oggetti, concentrandosi sui diversi tipi di materiale e caratteristiche fisiche, il bambino può cominciare in autonomia a scoprire modi socialmente sviluppati di usare gli oggetti.

Il bambino stesso però non sarà mai in grado di scoprire completamente e in piena autonomia l'essenza sociale, la funzione concreta, le modalità di utilizzo degli oggetti fino a quando non gli viene mostrato qual è l'obiettivo di alcune azioni con determinati oggetti.

Le idee sull'obiettivo, sul risultato finale che si vuole ottenere, non esistono in un primo momento nella coscienza del bambino e quindi l'azione non può che avvenire naturalmente. Esse emergono soltanto ad azione compiuta o a seguito dell'attuazione dell'azione stessa da parte di un adulto. Ad esempio, solo dopo aver bevuto acqua da una tazza il bambino capisce che l'oggetto ha uno scopo ben preciso. Solo dopo che il bambino ha imparato a usare lo strumento ha degli obiettivi che iniziano a orientare le proprie azioni verso il mondo esterno. Infine,

ogni obiettivo dovrebbe essere internalizzato come risultato dell'azione compiuta in una situazione specifica con un determinato strumento.

Nell'azione oggettiva congiunta del bambino e dell'adulto invece, tutto ciò avviene contemporaneamente. È in questo caso l'adulto che orienta il bambino alla corretta esecuzione dell'azione stessa, facendolo agire come se già fosse a conoscenza dell'obiettivo. Non gli viene fornito uno strumento sotto forma di un campione astratto su cui effettuare dei tentativi, ma sperimenta uno strumento del quale intuisce l'utilità grazie alla contemporanea guida dell'adulto. Tutti i processi mentali si formano sulla base dell'azione oggettiva; pertanto, comprendere l'azione oggettiva significa comprendere lo sviluppo.

Elkonin ha preso in considerazione due particolari aspetti in questa età di questa tipologia di sviluppo di azioni congiunte. In primo luogo, lo sviluppo dell'azione in seguito ad una interazione verbale con un adulto che porta ad una prestazione indipendente e, in secondo luogo, lo sviluppo di mezzi e metodi personali di orientamento del bambino stesso nel momento dell'attuazione dell'azione obiettiva.

Si viene a creare una situazione in cui l'adulto deve solo iniziare l'azione per far sì che il bambino la completi. Nel momento in cui infine si verifica un'azione totalmente autonoma e indipendente, si può dire che l'obiettivo sia stato raggiunto e che si sia internalizzato lo scopo di quell'azione. Successivamente, diventerà anche possibile eseguire un'azione esclusivamente sulla base dell'esperienza visiva, senza il bisogno di un percorso di preparazione manuale. Questo passaggio è estremamente importante. L'adulto non è più indispensabile per l'esecuzione e

viene gradualmente a mancare il precedente sistema di azioni congiunte con il bambino. Questa separazione, come ha sottolineato Daniil Borisovich, dovrebbe essere effettuata dall'adulto, poiché il processo non è affatto spontaneo.

Quindi segue il periodo in cui l'istruzione verbale è sufficiente affinché il bambino esegua tutta l'azione da solo. Questa è la prima linea di sviluppo nel percorso dell'azione obiettiva: la linea che marca il passaggio dalla congiunzione dell'esecuzione all'indipendenza.

Elkonin ha più volte osservato che nella padronanza delle azioni oggettive, insieme agli strumenti quotidiani, un ruolo fondamentale è svolto dai giocattoli. Un giocattolo è un oggetto che simula un oggetto del mondo adulto. In relazione ai giocattoli inoltre, non esiste una logica rigida riguardo al loro uso e un adulto non impone a un bambino una modalità specifica di azione con essi. I giocattoli sono multifunzionali, possono essere utilizzati in modi diversi. Proprio in ragione di queste proprietà, il giocattolo può essere utilizzato in modo approssimativo simulando altri oggetti. Di conseguenza, ha luogo un'ulteriore schematizzazione delle azioni. Il bambino inizia a confrontare le azioni di un adulto con le sue azioni durante il gioco, inizia a riconoscere nelle sue azioni quelle dell'adulto. Pertanto, questo trasferimento di azioni tramite il gioco contribuisce alla separazione del bambino che in questa fase inizia a confrontarsi e ad identificarsi con l'adulto. La sua situazione sociale inizia così a cambiare fino a disintegrarsi. Il ruolo dell'adulto inizia ad essere più stimolante agli occhi di un bambino. L'adulto viene percepito dal bambino come portatore degli schemi dell'azione umana.

Infine, a seguito della transizione dell'azione da congiunta a indipendente ma

dettata, l'adulto mantiene il controllo sull'azione eseguita dal bambino e costruisce una valutazione sull'operato che sposta il contenuto della comunicazione in merito alle azioni svolte.

Nei suoi appunti, Elkonin fornisce un vivido esempio di questa affermazione, descrivendo le azioni di suo nipote: "... Ad Andrei piaceva molto apparecchiare la tavola, per poi successivamente rimuovere piatti e tazze dal tavolo a fine pasto. Trasportando un piatto o una tazza, si girava continuamente e guardava uno dei genitori che lo seguiva, il che spesso portava a vari i tipi di "incidenti". Il suo comportamento era governato da due poli: da un lato era occupato con l'oggetto nello svolgimento dell'azione in maniera corretta, dall'altro con l'adulto per il gusto di adempiere alla commissione che gli aveva assegnato e che lo incoraggiava a compiere... " [14]

Quando una determinata azione oggettiva viene fatta propria quindi l'adulto si separa dal bambino, che però continua a vedere l'adulto come esempio. Si scopre che il bambino si comporta con gli stessi schemi dell'adulto, anche se non più in congiunzione con lui, e successivamente non più sotto la sua guida, ma in base alle istruzioni ricevute in passato.

Verso la fine di questo periodo, il bambino usa le sue azioni oggettive per stabilire contatti con un adulto. Con l'aiuto di un'azione, il bambino cerca di sfidare l'adulto a comunicare. Quando, con l'aiuto di un'azione appresa, un bambino chiama un adulto a giocare, la comunicazione sorge nuovamente come attività, ma con argomenti differenti. Allo stesso modo in cui si sviluppa l'azione obiettiva, ha sottolineato Elkonin, c'è anche la formazione del linguaggio. È proprio perché la

parola a questa età agisce come uno strumento che ha luogo lo sviluppo estremamente intenso del linguaggio. In quasi due o tre anni un bambino diviene capace di utilizzare la propria lingua madre e, in un ambiente bilingue, anche due. Si possono riconoscere alcune tendenze principali nello sviluppo del linguaggio di un bambino piccolo.

Il linguaggio passivo si apprende ovviamente in anticipo rispetto all'attivo. Lo stock di linguaggio passivo influisce però drasticamente sull'arricchimento del vocabolario attivo. In primo luogo, il bambino capisce le parole-comandi, poi inizia a capire le parole-nomi, in seguito arriva la comprensione delle istruzioni e delle commissioni, infine la comprensione delle storie, cioè la comprensione del discorso contestuale.

L'intenso sviluppo del linguaggio in tenera età indica che la comunicazione verbale, secondo Elkonin, non dovrebbe essere considerato solo come una mera funzione, ma come uno strumento speciale che il bambino impara a padroneggiare così come fa con altri strumenti (cucchiaio, matita, ecc.). Lo sviluppo del linguaggio è un "ramo" dello sviluppo delle attività oggettive indipendenti.

II.a. Infanzia prescolare

Elkonin credeva che le principali neoformazioni psicologiche dell'età prescolare fossero:

1) L'emergere di un primo modello schematico di una visione integrale del mondo. Un bambino non può più vivere con una visione caotica. Per questo motivo cerca di mettere in ordine tutto ciò che vede e di capire le relazioni regolari in cui si inserisce

il mondo circostante così indecifrabile.

2) L'emergere di istituzioni etiche primarie "Ciò che è buono e ciò che è cattivo". Questi esempi etici crescono insieme all'estetica "La bellezza non può essere cattiva".

3) L'emergere di un sistema di subordinazione. A questa età, si può già osservare la predominanza di azioni ponderate su azioni impulsive. Il superamento dei desideri immediati è determinato non solo dall'aspettativa di una ricompensa o punizione da parte di un adulto, ma anche dalla espressa promessa del bambino stesso. Quando avviene tutto ciò, si formano tratti della personalità come la perseveranza e la capacità di superare le difficoltà; c'è anche un senso del dovere verso le altre persone.

4) L'emergere di comportamenti arbitrari. Il comportamento arbitrario è un comportamento mediato da una particolare pulsione. Elkonin ha sottolineato il fatto che in età prescolare l'immagine orientata al comportamento esiste inizialmente in una forma visiva concreta, ma poi diventa sempre più generalizzata, agendo sotto forma di una regola o norma. Alla base della genesi di comportamenti arbitrari in un bambino, secondo Elkonin, c'è il desiderio di indipendenza e l'idea di controllare sé stesso e le proprie azioni.

5) L'emergere dell'indagine personale. L'emergere della coscienza dei limiti delle proprie abilità rispetto al sistema di competenze degli adulti. Un bambino in età prescolare prende coscienza delle possibilità delle proprie azioni, inizia a capire che non tutto può essere fatto da solo. Si sviluppa anche un'autocoscienza, nel senso sia di consapevolezza delle qualità personali (buono, gentile, cattivo, ecc.) che di

consapevolezza del proprio posto nel sistema delle relazioni sociali.

Un interessante esperimento è stato condotto sotto la direzione di Elkonin: venivano disposti una serie mattoncini assemblabili di fronte a un bambino. Lo sperimentatore chiedeva di prenderne uno alla volta e di spostarli in un altro posto. Le regole erano volutamente senza finalità. I soggetti erano bambini di 5, 6, 7 anni. Lo sperimentatore osservava i bambini attraverso lo specchio unidirezionale di Gesell. I bambini che si stavano preparando per la scuola svolgevano scrupolosamente questo lavoro e rimanevano seduti a svolgere il compito per un'ora. I bambini più piccoli cominciavano a spostare i mattoncini per un po' per poi iniziare a costruire qualcosa. Ai più piccoli veniva quindi avvicinato un bambino più grande con cui lo sperimentatore si raccomandava di continuare con il compito che stava svolgendo. Comunicava ai bambini in età prescolare, che avevano già saturato la propria soglia di attenzione, che lui sarebbe andato via consegnando al bambino più grande il compito di supervisionarli nello svolgimento. Il comportamento dei più piccolo da quel momento cambiava: guardavano il maggiore ed eseguivano il compito che gli era stato dato. Se questo collegamento sostitutivo veniva eseguito un'altra volta, anche senza il bambino in età scolare, i bambini obbedivano alla regola. Questo esperimento ha dimostrato che nella relazione tra un bambino e un adulto, dietro il bisogno reale di regole, esiste un sistema in cui le regole rappresentano un sistema di raggiungimento della gratificazione con obbedienza.

Nell'esempio, per far avvenire l'internalizzazione della regola data, secondo Elkonin, si necessita di un sistema preciso di passaggi sociali tra i bambini e l'adulto. In un primo momento, le regole vengono eseguite in presenza di un adulto;

successivamente in base a un soggetto interno che sostituisce l'adulto; infine la regola diventa interna. Se il rispetto della regola non includesse inizialmente un tramite con il sistema di relazione con l'adulto, nessuno si atterrebbe mai a quella regola. La predisposizione di un bambino verso la scuola comporta però anche la comprensione di regole di collettività sociale, ha sottolineato Elkonin.

A questa età, comincia ad apparire il fenomeno dell'egocentrismo. È necessario però che il bambino passi dal centrare l'attenzione su di sé al centrarla sugli altri, affinché avvenga la transizione che rende possibile il pensiero operativo. Egocentrismo nel senso che un bambino vede il mondo intero solo dal proprio punto di vista. All'inizio infatti non esistono altri punti di vista diversi dal proprio. Il bambino non può ancora diventare parte di una comunità, della società. Esplorando il fenomeno dell'egocentrismo, Elkonin ha suggerito che nel gioco di ruolo collettivo, il tipo principale di attività di un bambino in età prescolare, si verificano i principali processi associati al superamento "dell'egocentrismo cognitivo". Cambiando frequentemente da un ruolo all'altro durante i vari giochi, il passaggio dalla posizione di un bambino a quella di un adulto porta ad uno "scuotimento" sistematico delle idee del bambino sull'assolutezza della propria posizione nel mondo delle cose e delle persone e crea le condizioni per l'apprendimento dell'abilità del coordinamento di diverse posizioni. Grazie al decentramento, i bambini diventano sperimentano una nuova visione, argomenti diversi entrano nei propri pensieri, il loro ragionamento diventa il quello di un'altra persona. Nessuna formazione è possibile fino a quando il pensiero dell'insegnante non diventa argomento di ragionamento del bambino. Il decentramento nel gioco avviene in questo modo, c'è una consapevolezza della differenziazione di sé stessi dall'altro

fino ad impersonare il punto di vista altrui, senza però davvero realmente assumerlo.

Quindi, entro la fine dell'età prescolare, abbiamo tre aree principali di sviluppo.

1 - la formazione di comportamenti arbitrari,

2 - la padronanza dei mezzi e degli standard dell'attività cognitiva,

3 - la transizione dall'egocentrismo al decentramento.

Lo sviluppo in queste tre aree determina la prontezza del bambino al mondo dell'istruzione. All'età di 7 anni, sorgono numerose neoformazioni complesse, dovute al fatto che le abitudini comportamentali cambiano radicalmente e che le difficoltà sono fondamentalmente diverse da quelle vissute nell'età prescolare. La crisi è dovuta al fatto che si crea una profonda differenziazione tra mondo interno ed esterno, l'esperienza semantica sorge per la prima volta, così come per la prima volta si verificano una fitta serie di esperienze forti.

II.b. Infanzia della scuola elementare

L'attività principale per tutte le età scolastiche è l'apprendimento, ma le abilità specifiche di ogni età sono determinate dal tipo di attività svolte e dagli aspetti che più vengono sviluppati durante tale l'apprendimento. Ne consegue il privilegiare di una o più specifiche attività nel corso di ogni differente età scolastica. In età scolare un bambino impara a padroneggiare la realtà "oggettiva", cioè la conoscenza intrinseca appresa nel corso della formazione base scolastica. Contrariamente

all’infanzia prescolare, il bambino apprende quella realtà oggettiva che va ben oltre i limiti della propria esperienza diretta e personale. Il periodo della scuola primaria rappresenta l’età dell'ingresso nell’educazione formale propriamente detta, il che comporta anche una certa padronanza delle sue componenti strutturali.

Come Elkonin ha particolarmente sottolineato, si verifica una ristrutturazione dell'intero sistema di rapporti del bambino con la realtà. Il bambino in età prescolare ha due principali sfere di relazioni sociali: "bambino - adulto" e "bambino - bambini". Questi sistemi sono collegati dall'attività del gioco. I risultati del gioco però non influenzano la relazione del bambino con i genitori, né viceversa le relazioni tra bambini durante il gioco vengono particolarmente influenzate dalla relazione con i genitori. Queste relazioni esistono in parallelo, seguono gerarchie diverse, in conseguenza della differenza di età.

Nel primo periodo scolastico invece, si viene a strutturare ed emerge sempre più un nuovo sistema di relazioni. Si concretizza una caratterizzazione differente del sistema "bambino - adulto": si sviluppano i nuovi sistemi "bambino - insegnante", "bambino - adulto", "bambino - figlio" e "bambino - genitori".

III.a. Prima adolescenza

L'adolescenza non dovrebbe essere considerata come un singolo stadio, ma una fase in divenire costante, poiché senza la conoscenza dell’ontogenesi della dinamica dei modelli di sviluppo del bambino, è impossibile identificare le caratteristiche mentali dell'adolescente e le forti contraddizioni che costituiscono questa fase di

sviluppo. Tali dichiarazioni si basano su un approccio all'attività che considera lo sviluppo della personalità, come un processo la cui forza trainante è, in primo luogo, la risoluzione delle contraddizioni interne e, in secondo luogo, il cambiamento dei principali tipi di attività svolte che determinano la ristrutturazione dei bisogni esistenti e l'emergere di nuovi. Nel corso di tali studi, gli psicologi sovietici hanno evidenziato il fatto che l'attività principale per gli adolescenti sia l'assimilazione delle norme delle relazioni, in particolare quelle maggiormente espresse in attività socialmente utili.

Nella periodizzazione di Elkonin (come nella teoria di Vygotsky) l'adolescenza, come ogni nuovo periodo, è associata a neoformazioni che derivano dalle principali attività caratterizzanti il periodo precedente. L'attività educativa e formativa produce un punto di svolta causato dal passaggio dalla focalizzazione sul mondo esterno alla focalizzazione su sé stessi. Alla fine dell'età della scuola primaria, il bambino acquisisce nuove consapevolezze, ma non sa ancora rispondere alla domanda "Cosa/Chi sono io?". La risposta può essere trovata esclusivamente tramite l'introspezione e lo scontro con la realtà.

Le caratteristiche dello sviluppo di un adolescente a questa età si manifestano con i seguenti "sintomi": sorgono difficoltà nei rapporti con gli adulti: negatività, testardaggine, indifferenza nel valutare il successo e in alcuni casi anche abbandono scolastico, dato che per il neo-adolescente le attività più interessanti a volte avvengono al di fuori della scuola. Inizia la ricerca di una propria compagnia, di coloro che possono capirlo e accettarlo.

Confrontandosi con un adulto, l'adolescente giunge spesso alla conclusione che non

c'è più una profonda differenza tra sé e l'adulto. Si fa strada il bisogno di non essere più considerato piccolo, ci si rende conto di avere anche dei diritti e non solo dei doveri da eseguire. La neoformazione centrale di questa epoca è esattamente rappresentata dall'emergere di una nuova immagine adulta di sé stessa, non più quella di un bambino; un adolescente inizia a sentirsi un adulto, cerca di essere ed essere considerato tale, rifiuta la sua appartenenza al mondo dell'infanzia. Ovviamente non ha ancora la sensazione di un'età adulta vera e propria, ma dimostra un enorme bisogno di riconoscimento della sua età adulta da parte degli altri.

L'età adulta oggettiva si manifesta però in alcune attività che l'adolescente svolge a favore della società adulta, come partecipante alla pari. Elementi dell'età adulta oggettiva possono essere riconosciuti nell'atteggiamento dell'adolescente nei confronti dell'apprendimento e nella dedizione al lavoro, nei confronti dei genitori e dei coetanei, nei confronti dei bambini e degli anziani. In particolare, è possibile riscontrarli:

- nella sfera intellettuale, con l'indipendenza nell'assimilazione della conoscenza, nel desiderio di auto-educazione;
- nella sfera sociale e morale, nella volontà di aiutare gli adulti nelle proprie faccende, sostenendo le proprie opinioni e comportandosi nel rispetto delle idee morali ed etiche;
- nella sfera emotiva interpersonale, tramite relazioni romantiche con coetanei;
- nella sfera delle apparenze, iniziando ad adottare un comportamento, un

linguaggio ed un modo di vestire adeguato alle diverse situazioni.

L'età adulta soggettiva, o senso di età adulta, è caratterizzata dall'apparizione negli adolescenti di una relazione adulta non più con l'esterno, ma con sé stessi. I principali indicatori di un certo sviluppo di maturità sono:

- il desiderio di proteggere alcune aree della propria vita personale dall'intervento degli adulti;
- la manifestazione della necessità di rispetto, di fiducia, di riconoscimento della propria dell'indipendenza;
- la presenza di una propria linea di comportamento, nonostante il disaccordo di adulti o di pari.

III.b. Adolescenza maggiore

L'età giovanile è sempre stata rappresentata in modo confuso e spesso contraddittorio in letteratura teorica psicologica e pedagogica. La confusione e l'incoerenza delle idee possono essere spiegate dal fatto che solo recentemente si sia sviluppata una vera distinzione tra prima adolescenza ed adolescenza maggiore. Secondo l'ipotesi di Elkonin, l'adolescenza e la gioventù sono due concetti relativamente distinti, ma poiché solo recentemente suddivisi, la letteratura non ne ha ancora stabilito i meccanismi di sviluppo all'interno dei vari contesti storico-culturali. Di conseguenza, i ricercatori che hanno provato a schematizzare questo periodo di età sono stati obbligati ad una mera analisi descrittiva basata

sull’evoluzione dei comportamenti dei ragazzi “osservati” e sui propri, raggiunti o meno, progetti futuri.

Tra gli psicologi sovietici, Elkonin in particolare sottolineava l'importanza della comunicazione nell'adolescenza e nell'età delle scuole superiori. Elkonin ha osservato che nell'adolescenza la comunicazione è un'attività trainante, ma anche in gioventù non perde il suo significato.

Elkonin definisce il periodo dagli 11 ai 17 anni come "adolescenza", dividendolo successivamente in due fasi con focus differenti. Come attività principale delle persone di età compresa tra 11 e 15 anni, Elkonin considera la proprio la comunicazione, in particolar modo nel sistema di attività socialmente utili, comprese quelle realizzate collettivamente come attività socio-organizzative, sportive ed artistiche. Per i giovani di 15-17 anni, la formazione e le attività professionalizzanti diventano le principali attività (anche se la comunicazione resta fondamentale), grazie alle quali gli studenti delle scuole superiori sviluppano determinati interessi cognitivi e professionali, capacità di ricerca, capacità di costruire un piano di vita e di sviluppare ideali morali e consapevolezza di sé stessi.

Nonostante le convinzioni consolidate sugli studenti delle scuole superiori come persone completamente attratte dal futuro, si dimostrano molti elementi che provano quanto siano invece dediti al presente. Anche l'autodeterminazione, sebbene sia diretta da obiettivi, speranze e aspettative per il futuro, viene comunque effettuata nella pratica della realtà presente e quotidiana e in relazione agli eventi attuali. Da questo punto di vista, acquisisce ancora più valore la comunicazione, come attività che occupa un posto enorme nella vita degli

adolescenti e degli studenti delle scuole superiori e che ha un proprio valore indipendente che prescinde dagli obiettivi.

Pertanto, combinando l'esperienza di psicologi stranieri e sovietici e arricchendola con i dati ottenuti attraverso le proprie osservazioni ed esperimenti, Elkonin ha elaborato un proprio sistema di periodizzazione legato all'età, che è tuttora uno dei più popolari nelle scienze psicologiche e pedagogiche russe.

Sistema Elkonin-Davydov

Una transizione logica al sistema di periodizzazione dell'età è la familiarizzazione con il sistema educativo sviluppato da Elkonin in tandem con un altro famoso psicologo russo, Davydov. Il sistema di educazione allo sviluppo di Elkonin - Davydov esiste da più di mezzo secolo, è stato testato nel tempo e ha ottenuto un riconoscimento universale. Dall'anno accademico 1995-1996, il sistema di istruzione primaria di Elkonin-Davydov è stato riconosciuto dall'ente statale dell'istruzione primaria.

"L'apprendimento guida lo sviluppo" è un postulato che riassume integralmente il sistema Elkonin-Davydov, o sistema di sviluppo dell'istruzione. È così che la comunità educativa ha chiamato rispettosamente l'idea che ha avuto origine alla fine degli anni '50 del XX secolo, che nel tempo ha preso forma diventando un vero e proprio metodo unico e praticabile. Tuttavia, nonostante tutti i vantaggi, questo sistema educativo non ha mai raggiunto un posto dominante nel sistema educativo russo.

Nel 1935 è stata pubblicata la raccolta di opere di Vygotsky "Sviluppo mentale dei bambini nel processo di apprendimento", che includeva l'articolo "Il problema dell'apprendimento e dello sviluppo mentale in età scolare", nonché le trascrizioni di diversi rapporti elaborati dai suoi studenti - Zankov, Shif ed Elkonin. In questo articolo vengono considerati i problemi principali dell'apprendimento e dello sviluppo in modo più profondo e coerente. È stato pubblicato nel 1956 in "Selected

Psychological Research" e nel 1991 nella raccolta delle sue opere "Psicologia dell'educazione".

All'inizio degli anni '30 del XX secolo si distinguevano più o meno chiaramente tre teorie principali sulla relazione tra apprendimento e sviluppo, descritte in seguito da Vygotsky. La prima si basa sull'idea di indipendenza dello sviluppo dall'apprendimento.

La seconda teoria, secondo Vygotsky, aderisce al punto di vista secondo cui l'apprendimento è sviluppo, si fonde completamente con esso, perciò ogni fase dell'apprendimento corrisponde a una fase dello sviluppo, che è principalmente ridotto all'accumulo di tutti i tipi di abitudini.

Nella terza teoria, si cerca di superare gli estremi delle prime due semplicemente combinandoli. Lo sviluppo è pensato come un processo indipendente dall'apprendimento e l'apprendimento stesso, nel corso del quale il bambino acquisisce nuove forme di comportamento, è pensato per essere parallelo allo sviluppo. Lo sviluppo prepara e rende possibile l'apprendimento, e quest'ultimo stimola e fa avanzare lo sviluppo. Questa teoria divide i processi di apprendimento e sviluppo e allo stesso tempo stabilisce la loro relazione. Nella terza teoria, Vygotsky ha identificato due caratteristiche principali. La prima è il riconoscimento della relazione tra apprendimento e sviluppo, la cui interazione dimostra l'effetto stimolante dell'apprendimento e come un certo livello di sviluppo contribuisce all'implementazione di un particolare tipo di apprendimento.

La sua seconda caratteristica è il tentativo di spiegare la presenza dell'apprendimento evolutivo basandosi sui postulati della psicologia strutturale.

L'essenza di tale tentativo sta nell'assunto che il bambino, pur padroneggiando un'operazione specifica, allo stesso tempo padroneggi un principio strutturale generale, il cui ambito è molto più ampio di quello dell'operazione svolta. Una volta imparata, avrà l'opportunità di svolgere operazioni che seguono lo stesso principio nell'esecuzione.

Per molti anni questa rimase solo un'ipotesi, anche se alcuni studenti di Vygotsky cercarono di concretizzarla e di sostenerla producendo diversi contenuti (Leontyev, Halperin, Elkonin e altri hanno lavorato con particolare successo in questa direzione).

Ampliata su base sperimentale, l'ipotesi di Vygotsky iniziò a essere testata e concretizzata dalla fine degli anni '50 da due diversi gruppi di ricerca: Zankov ed Elkonin. La ricerca sull'educazione allo sviluppo è iniziata con l'identificazione del seguente concetto: i grandi sforzi diretti all'insegnamento degli studenti più giovani non avevano dato l'effetto desiderato nello sviluppo mentale dei ragazzi. Tutto ciò fu ampiamente descritto da Ananiev e Zankov. Pertanto, ci si pose il problema scientifico e pratico della connessione tra l'insegnamento e il conseguente sviluppo degli scolari primari, problema che si iniziò a discutere attivamente nelle opere d psicologi e insegnanti sovietici.

Come abbiamo accennato nelle note biografiche, a partire dagli anni '50 Elkonin fu responsabile di diversi laboratori. Uno dei piani iniziali della ricerca di laboratorio, formulata da Elkonin, fu quello di condurre uno studio psicologico dell'attività educativa degli studenti più giovani. Per tutto il 1959, il personale di laboratorio effettuò osservazioni nelle classi elementari di diverse scuole di Mosca, rivelando

successivamente i risultati ottenuti, alcuni dei quali inaspettati: l'attività squisitamente educativa (esattamente così come l'avevano intesa Elkonin e colleghi) era rappresentata molto poco o era completamente assente nel lavoro reale degli scolari primari. Al termine del processo di ricezione dei dati fattuali rilevati dai suoi dipendenti, Daniil Borisovich ha tratto alcune fondamentali conclusioni:

1) gli psicologi non avevano studiato integralmente le leggi che regolano la formazione dell'attività educativa degli scolari (sono stati studiati solo alcuni dei suoi aspetti principali), quindi non erano in grado di mettere in pratica né le sue strutture oggettive, né il processo di formazione, né il ruolo di guida nello sviluppo mentale degli scolari più giovani;

2) il contenuto dell'educazione degli alunni della scuola primaria, determinato dalla didattica e dai metodologi che si occupavano della gestione dei curricula dell'istruzione primaria, non corrispondeva ai requisiti di base della formazione che comprendono le attività educative fondamentali;

3) la scuola primaria non era costruita sulla base delle attività educative dei bambini, ma sulla base della loro assimilazione di specifici e particolari esempi di risoluzione di problemi di vita pratica;

4) nell'ambito della psicologia dell'infanzia e dell'educazione, era necessario modificare in modo significativo i consueti metodi di ricerca: era necessario passare con decisione dall'accertamento del raggiungimento di specifiche abilità, all'organizzazione di una formazione educativa attiva e sperimentale (ad esempio sperimentando diversi metodi formativi).

Negli anni '60 si venne a creare un team scientifico sotto la guida degli psicologi Elkonin e Davydov che voleva dimostrare l'importanza dell'età della scuola primaria nello sviluppo mentale umano. Il team osservò che nelle condizioni moderne a questa età fosse possibile, anche risolvendo compiti educativi specifici, sviluppare l'abilità educativa del soggetto, il pensiero teorico astratto e il controllo arbitrario del comportamento.

Davydov, analizzando l'eredità lasciata da Elkonin, prestò particolare attenzione al contributo di quest'ultimo alla teoria dell'attività: "L'appropriazione da parte del bambino delle conquiste della cultura umana è sempre di natura attiva; il bambino non è passivo in questo processo, non si adatta semplicemente alle condizioni della vita, ma agisce come soggetto attivo della loro trasformazione, riproduzione e plasmando le sua abilità umana". [7]

Si riscontrò che l'istruzione primaria tradizionale non garantisce il pieno sviluppo di neoformazioni psicologiche negli scolari più giovani in relazione alla propria età, non crea le nuove abilità mentali necessarie allo sviluppo "prossimale", ma allena e consolida quelle funzioni mentali che fondamentalmente si presentano già nei bambini di età prescolare (osservazione sensoriale, pensiero empirico, memoria utilitaristica, ecc.). Era quindi necessario riorganizzare (inizialmente su base sperimentale) tale formazione scolastica, in modo tale da creare le condizioni necessarie allo sviluppo prossimale, che, nel tempo, avrebbero stimolato le neoformazioni richieste.

Lo stimolo allo sviluppo è una direzione, nella teoria e nella pratica dell'educazione, focalizzata al potenziamento delle capacità fisiche, cognitive e morali degli studenti attraverso la scoperta del proprio potenziale. [3]

Le basi della teoria dell'apprendimento evolutivo furono poste da Vygotsky negli anni '30, quando esaminò la questione del rapporto tra apprendimento e sviluppo. La relazione tra apprendimento e sviluppo è, secondo Vygotsky, "la questione centrale e fondamentale, senza la quale i problemi della psicologia dell'educazione non solo non possono essere risolti correttamente, ma nemmeno posti". [53]

Queste teorie, con alcune modifiche, esistono ancora nella psicologia moderna, avendo giustificazioni sperimentali e pratiche. Ognuna di loro ha i propri sostenitori, ma dal punto di vista del significato più profondo, possiamo dividerle essenzialmente in due gruppi. Il primo gruppo include coloro che non riconoscono l'influenza dell'apprendimento sullo sviluppo, negano la possibilità stessa di sviluppare l'apprendimento. Il secondo invece è composto da coloro che riconoscono l'esistenza dell'istruzione evolutiva, indipendentemente da come potrebbe essere interpretata.

Nel difendere la sua ipotesi, Vygotsky ha delineato il contenuto della legge genetica di base sullo sviluppo delle funzioni psicologiche umane. Questa legge genetica è stata la base per la creazione della sua ipotesi. Secondo Vygotsky, qualsiasi funzione mentale superiore compare due volte nello sviluppo di un bambino: inizialmente come attività collettiva e sociale, e poi come attività individuale, come se fosse un modo diverso di pensare del bambino. La caratteristica principale dell'apprendimento è che mette in moto una serie di processi di sviluppo interni,

cioè crea la cosiddetta zona di sviluppo prossimale. L'apprendimento, quindi, diventa un processo internamente necessario per lo sviluppo delle caratteristiche del pensiero di un bambino e quindi di una persona. [9]

Si dovrebbe fare una piccola digressione per spiegare uno dei concetti centrali della teoria dell'apprendimento evolutivo, ovvero la zona di sviluppo prossimale. La zona di sviluppo prossimale è il livello di sviluppo raggiunto da un bambino durante il processo di interazione con un adulto, realizzato con una personalità in via di sviluppo che si manifesta nel corso dell'attività congiunta con un adulto, ma non durante attività individuale.

Il concetto di "zona di sviluppo prossimale" è stato introdotto nel lessico psicologico di Vygotsky, da un lato, per enfatizzare la caratteristica fondamentale dello sviluppo della personalità nelle prime fasi dell'ontogenesi, quando il bambino assimila e fa propria l'esperienza sociale accumulata attraverso l'attività di interazione sociale con un adulto, e dall'altro, al fine di spiegare qualitativamente l'effettivo livello di sviluppo del bambino, che si manifesta in maniera differente nell'attività individuale e nell'ambito di attività congiunte con un adulto, dando luogo ad “una serie di processi immaturi ma in via di maturazione”.

L'idea principale della teoria della zona di sviluppo prossimale è finalizzata alla valutazione adeguata delle prospettive di sviluppo del bambino e delle sue capacità scolastiche. Nello sviluppare la sua personale comprensione della zona di sviluppo prossimale, Vygotsky cerca di superare la diffusa interpretazione tradizionale, secondo la quale non è l'imitazione del bambino degli adulti che può essere indicativa per lo sviluppo mentale dei bambini, ma esclusivamente la risoluzione

indipendente di uno o un altro compito mentale. Quindi, dal punto di vista di Vygotsky, è possibile ottenere solo un'idea dell'attuale livello di sviluppo del bambino, ma in nessun modo della sua capacità di assimilare nuovo materiale. Per valutare il potenziale di sviluppo, è necessario valutare il "divario" tra i risultati delle attività indipendenti del bambino e ciò che può ottenere con l'aiuto degli adulti. (Figura 6)

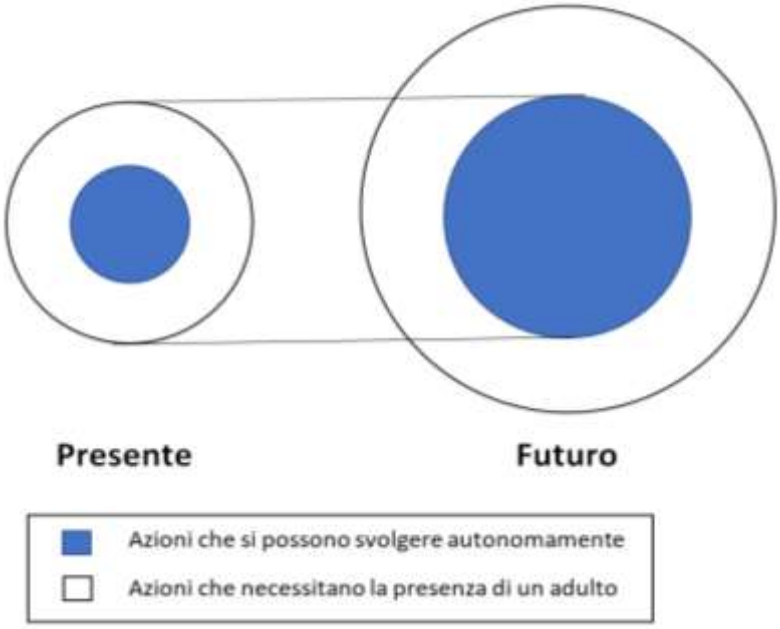

Figura.6. Rappresentazione schematica del concetto di "zona di sviluppo prossimale"

Fu questa idea che costituì la base dell'educazione allo sviluppo; tuttavia, nelle opere di Vygotsky non troviamo una descrizione dettagliata e concreta che possa costituire un manifesto. Per molti anni questa è rimasta solo un'ipotesi, sebbene i suoi studenti si siano sforzati di concretizzarla e sostenerla mediante analisi di diverse tipologie di dati osservazionali.

Sulla base dei dati generalizzati degli studi psicologici dell'età della scuola primaria e dell'adolescenza, sono state presentate le seguenti caratteristiche del sistema di educazione allo sviluppo:

1. L'apprendimento evolutivo è inteso come un nuovo modo di insegnare con attività coinvolgenti, che sostituiscono la modalità esplicativa-illustrativa.

L'apprendimento evolutivo differisce dall'apprendimento esplicativo-comunicativo per la natura dell'insegnamento e dell'apprendimento. Il ruolo principale dell'insegnante nel processo di sviluppo dell'educazione è l'organizzazione delle attività educative dello studente volte alla formazione dell'indipendenza cognitiva, allo sviluppo e alla formazione di abilità, convinzioni ideologiche e morali, una posizione di vita attiva.

L'educazione allo sviluppo si svolge sotto forma di coinvolgimento dello studente in varie attività, utilizzando giochi didattici, discussioni e metodi di insegnamento volti ad arricchire l'immaginazione creativa, il pensiero, la memoria, la parola nell'insegnamento. Coinvolgendo uno studente in attività educative focalizzate sul suo potenziale, l'insegnante ha bisogno di sapere quali tipi di attività lo studente ha appreso nel corso della formazione precedente, qual è la psicologia di questo processo di 'mastering' a cui è abituato, il grado di comprensione delle attività svolte. Sulla base dei dati ottenuti, l'insegnante costruisce influenze pedagogiche adeguate sugli studenti, collocandoli nella zona di sviluppo prossimale.

2. L'educazione allo sviluppo tiene conto e utilizza modelli di sviluppo congrui, si adatta al livello e alle caratteristiche dell'individuo.

3. Le influenze pedagogiche anticipano, stimolano, dirigono e accelerano lo sviluppo dei dati ereditari della personalità.

La struttura dell'educazione allo sviluppo è una catena di compiti disciplinari sempre più complessi che inducono uno studente a dover padroneggiare conoscenze e abilità speciali, per creare un nuovo schema di soluzioni che non ha analoghi nella sua esperienza, nuovi metodi di azione. Il risultato non è solo l'attualizzazione di conoscenze acquisite in precedenza e metodi di azione già formati, ma anche l'avanzamento di un'ipotesi, la formazione di un principio (idea) e lo sviluppo di un piano originale per risolvere il problema, trovando un modo per testare la soluzione utilizzando nuove connessioni e dipendenze individuate in modo indipendente tra i dati in possesso e l'obiettivo desiderato. Nel processo dell'"ottenere" la creazione di nuovi modi di eseguire un'azione, lo studente riceve un risultato specifico sotto forma di nuove esperienze. Così, già nel processo stesso di apprendimento, lo studente sale a nuovi livelli di sviluppo intellettuale e personale.

4. Il bambino è il vero e proprio soggetto dell'attività educativa.

La base dell'apprendimento nella struttura dell'educazione allo sviluppo è la connessione "obiettivo - mezzo - controllo", e il collegamento principale è l'attività educativa e cognitiva indipendente dello studente, basata sulla capacità del bambino di regolare le sue azioni nel corso dell'apprendimento in accordo con l'obiettivo stabilito. Queste azioni, volte a cambiare oggetti e fenomeni, provocano un certo tipo di processo nel comportamento del bambino, motivato dall'uno o dall'altro bisogno, che (nel comportamento dello studente) agisce temporaneamente come incentivo e come obiettivo. La propensione

all'apprendimento si esprime direttamente in una necessità pratica, interesse situazionale o in maniera indiretta. Ad esempio, per un matematico o un altro specialista che conosce la matematica, le formule servono sempre solo come uno strumento ausiliario che consente di trasferire un lavoro mentale significativo in un lavoro formale e persino puramente meccanico. Per padroneggiare il contenuto dell'attività, che è generalmente espresso nella formula studiata, lo studente deve vedere e rivelare il sistema di operazioni significative in esso contenuto. Di conseguenza, l'assimilazione della conoscenza e la formazione di metodi di attività appaiono nella struttura dell'educazione allo sviluppo come processo e risultato dell'attività dello studente.

5. L'educazione allo sviluppo mira a sviluppare l'intero complesso dei tratti della personalità.

6. L'apprendimento evolutivo avviene nella zona di sviluppo prossimale del bambino.

Cambiare la natura dell'insegnamento provoca un cambiamento nella natura e nella struttura dell'apprendimento. L'essenza dell'educazione allo sviluppo sta nel fatto che lo studente non solo assimila conoscenze, abilità specifiche, ma padroneggia le modalità di esecuzione delle stesse. Nell'insegnamento si distinguono: attività educativa, nel cui processo si verifica l'assimilazione, e l'assimilazione stessa come contenuto principale dell'attività educativa. Specifico per l'insegnamento è il suo orientamento verso la padronanza dei metodi di attività degli scolari nel corso di tutta la durata del processo della loro costruzione.

Il contenuto dell'attività che lo studente deve padroneggiare nel processo di apprendimento è associato nella sua mente all'esecuzione di un'azione (o sistema di azioni). Pertanto, le azioni di apprendimento sono primarie nel processo di assimilazione. La conoscenza nozionistica è di natura secondaria in quanto, gli stimoli per l'apprendimento, gli obiettivi specifici e gli strumenti di cognizione perdono il loro potere al di fuori dell'attività (al di fuori del sistema di azioni). Di conseguenza, il soggetto dell'attività di apprendimento nella struttura dell'educazione allo sviluppo non è l'assimilazione in quanto tale, ma l'attività educativa stessa, quel processo di costruzione e attuazione grazie al quale l'assimilazione ha luogo. Conoscenze, abilità e potenzialità, proprietà e qualità di una persona agiscono sia come causa scatenante di questa attività, sia come conseguenza delle ulteriori attività svolte dello studente, nel corso della quale ha luogo il suo sviluppo.

Secondo i dati degli psicologi scolastici, qualsiasi attività nel processo in cui una persona acquisisce determinate nuove formazioni mentali, conoscenze o metodi di attività può essere considerata come apprendimento e sviluppo.

Nella teoria dell'apprendimento evolutivo come tipo di attività si distinguono l'educazione riflessiva-personale e quella soggettiva-operativa. Il piano di attività soggettiva è formato da azioni e operazioni con oggetti: simboli o cose, materiali o ideali. Il piano riflessivo-personale determina l'atteggiamento dell'individuo nei confronti dell'attività svolta. Lo sviluppo delle attività è portato avanti principalmente in ragione delle formazioni riflessive e personali. Per la fondatezza e lo sviluppo della teoria dell'educazione allo sviluppo, è importante quanto segue:

sul piano esterno, l'attività agisce principalmente come stimolo dal punto di vista disciplinare. Tuttavia, l'attività stessa include anche l'acquisizione di contributi semantici.

Il contenuto delle materie scolastiche, prima di tutto, dovrebbe contribuire alla formazione delle basi del pensiero teorico negli studenti più giovani. Quest'ultimo si sviluppa nel processo di svolgimento di attività educative da parte degli studenti. Pertanto, il contenuto delle materie accademiche nel sistema di D.B. Elkonin - V.V. Davydov è stato sviluppato in conformità con le caratteristiche e la struttura delle attività ritenute educative per gli scolari.

La struttura didattica delle materie accademiche è dominata dalla deduzione basata su generalizzazioni significative, finalizzate allo sviluppo del pensiero teorico, un modo speciale di approccio della persona alla comprensione di oggetti ed eventi che si basa sull'analisi delle condizioni di origine e di sviluppo. Per questo tipo di apprendimento vengono applicate le seguenti tecniche e metodi di insegnamento:

- l'analisi significativa è un metodo per rilevare la base ontologicamente originale di un oggetto osservato in maniera integrale; ha lo scopo di trovare e isolare una relazione essenziale nel contesto di varie caratteristiche attinenti e particolari;
- astrazione significativa è la selezione della relazione generale iniziale in un dato materiale e la sua formulazione in forma simbolica;
- l'azione di generalizzazione è di particolare importanza nella tecnica di Elkonin - Davydov: nella logica formale, consiste nell'isolare le caratteristiche

essenziali dagli oggetti e combinare gli oggetti secondo queste caratteristiche, internalizzandoli sotto forma di concetto generale;

- la generalizzazione teorica e significativa si realizza analizzando un certo insieme per scoprirne la relazione geneticamente originale, essenziale, universale come base della sua unità interna;
- passaggio dall'astratto al concreto: è l'uso della generalizzazione significativa come concetto di alto livello per la successiva derivazione di altre astrazioni "concrete" più particolari; è il principio generale di orientamento degli studenti in tutta la varietà del materiale didattico effettivo;
- riflessione significativa: la ricerca e la considerazione dei fondamenti essenziali delle proprie azioni mentali;
- una caratteristica essenziale del processo di apprendimento secondo Elkonin - Davydov è l'organizzazione di un'attività di apprendimento mirata, in cui il bambino stabilisce consapevolmente traguardi e obiettivi per l'auto-cambiamento e li raggiunge creativamente;
- presentazione problematica (problematizzazione) della conoscenza, quando l'insegnante non solo informa i bambini delle conclusioni della scienza, ma, se possibile, li guida lungo il percorso della scoperta, fa loro seguire il movimento dialettico del pensiero alla verità, li rende complici della ricerca scientifica;
- il metodo dei compiti educativi simili a una situazione-problema, quando la sua soluzione non consiste nel trovare una via d'uscita specifica, ma nel trovare una via generale di azione, un principio per risolvere un'intera classe di problemi simili; viene risolto dagli scolari eseguendo determinate azioni: accettazione da parte di un insegnante o dichiarazione indipendente di un

compito educativo; trasformazione delle condizioni del problema per scoprire la relazione generale dell'oggetto studiato;

- modellazione: risolvere un problema significa teoricamente risolverlo non solo per un dato caso particolare, ma anche per tutti i casi omogenei, mentre la modellazione in un soggetto, forma grafica o simbolica di un metodo per risolvere un problema gioca un ruolo importante (un modello educativo può essere definito un'immagine che cattura relazione generale di qualche oggetto integrale e ne fornisce un'ulteriore analisi);
- organizzazione di attività collettivamente distribuite, quando ogni studente diventa nella posizione del soggetto, fonte dell'idea, o dell'avversario, agendo nel quadro della discussione collettiva del problema (le questioni problematiche inducono lo studente a determinati sforzi creativi, gli fanno esprimere la propria opinione, formulare conclusioni, costruire ipotesi e controllarli nel dialogo con gli avversari, tale "attività di pensiero distribuita collettivamente" dà un doppio risultato: aiuta a risolvere il problema educativo e sviluppa in modo significativo le capacità degli studenti di formulare domande e risposte, cercare argomenti e fonti di soluzioni, costruire ipotesi e testarle con ragione critica, riflettere sulle loro azioni, e promuove anche la comunicazione generale);
- valutazione: la qualità e il volume del lavoro svolto dallo studente sono valutati non dal punto di vista della sua conformità con l'idea soggettiva del docente, in base all'eventuale fattibilità per lo studente dovuta alla disponibilità di conoscenze specifiche, ma dal punto di vista delle capacità soggettive dello studente, la valutazione riflette lo sviluppo personale dello

studente, il perfezionamento della sua attività di apprendimento [se lo studente lavora al limite le sue capacità, merita sicuramente il voto più alto, anche se dal punto di vista delle capacità di un altro studente questo è un risultato mediocre, perché i "dieci" sono importanti non di per sé, ma come mezzo per stimolare lo svolgimento di attività educative, come prova che convince uno studente "debole" del fatto che sia in grado di svilupparsi]. un'abilità necessaria allo sviluppo è la formazione di un certo grado di autostima, il cui vantaggio risiede nella capacità dello studente di vedere sia i propri punti deboli che i propri punti di forza. Sulla base dell'autostima, il bambino cerca di costruire il proprio programma di sviluppo. A seguito dell'esecuzione di attività di valutazione, nei giovani studenti si ricercano determinate competenze: 1) pianificare, controllare e valutare attività di formazione in conformità con il compito e i termini di attuazione; 2) determinare soluzioni più efficaci rispetto ad altre; 3) comprendere le ragioni del successo/insuccesso di attività di apprendimento; 4) agire in modo costruttivo in situazioni di fallimento; 5) esercitare la riflessione cognitiva e personale; il compito dell'insegnante qui è di portare la personalità di ogni studente nella modalità di sviluppo, per risvegliare nello studente l'istinto della cognizione, l'auto-miglioramento.

Quando analizza le caratteristiche dell'educazione allo sviluppo al livello successivo, più specifico, Davydov indica una serie di disposizioni logiche e psicologiche che devono essere utilizzate per determinare il contenuto delle materie educative, tenendo conto del passaggio del pensiero dall'astratto al concreto.

1. L'assimilazione di conoscenze di carattere generale e astratto precede l’apprendimento da parte degli studenti di conoscenze più specifiche e concrete; queste ultime saranno internalizzate dagli studenti, e utilizzate come base unica per poter passare dal particolare al generale.
2. Le conoscenze che costituiscono una determinata materia accademica o le sue sezioni principali vengono acquisite dagli studenti nel processo di analisi delle condizioni della loro origine, grazie alle quali diventano necessarie.
3. Nell'individuare le fonti disciplinari di una determinata disciplina, gli studenti, prima di tutto, devono essere in grado di trovare nel materiale didattico una relazione geneticamente originale, essenziale, universale che determini il contenuto e la struttura dell'oggetto di tale conoscenza.
4. Gli studenti riproducono questo atteggiamento in speciali modelli attraverso oggetti, grafici o lettere che consentono loro di studiarne le proprietà in una forma pura.
5. Gli studenti dovrebbero essere in grado di concretizzare la relazione geneticamente iniziale e universale dell'oggetto in studio nel sistema di conoscenza, in grado di realizzare transizioni mentali dal particolare al generale e viceversa.
6. Gli studenti dovrebbero essere in grado di passare dall'esecuzione di azioni mentalmente a eseguirle esternamente e viceversa. [9]

La formazione si basa quindi su un’attività educativa di tipo riproduttivo. L'organizzazione di tale attività presuppone che gli studenti, in primo luogo, identifichino e fissino chiaramente il metodo di azione proposto per l'assimilazione; in secondo luogo, che ne recepiscano, in un modo o nell'altro, il significato e la

struttura; terzo, che siano in grado di riprodurlo più o meno accuratamente durante l'esecuzione degli esercizi appropriati. Gli sforzi dell'insegnante nel processo di apprendimento mirano a garantire le condizioni necessarie per il successo dell'attività di apprendimento riproduttivo degli studenti. L'insegnante dovrebbe dimostrare, in un modo o nell'altro, un campione dei metodi di soluzione proposti per la risoluzione e per l'assimilazione di un problema, spiegarli nel modo più chiaro possibile e garantire un controllo affidabile di corretta esecuzione e applicazione nella risoluzione dei problemi di addestramento similari.

Una fase iniziale necessaria nel dispiegamento dell'attività di ricerca è la formulazione di un compito educativo similare per gli studenti, che richieda loro di analizzare nuovamente la situazione dell'azione, per comprenderla di nuovo.

La particolarità di un compito pratico è che, nel risolverlo, i singoli oggetti specifici con cui il soggetto interagisce e a cui apporta cambiamenti sono le proprie azioni. In un compito educativo, la situazione è significativamente diversa, i singoli oggetti specifici con cui il soggetto interagisce e a cui apporta cambiamenti con il proprio pensiero non sono personali azioni materiali. L'oggetto delle attività di formazione è il metodo con cui apportare modifiche all'argomento-problema. L'oggetto dell'assimilazione educativa non sono gli oggetti con cui il soggetto agisce e non le loro proprietà specifiche, ma i modi stessi di gestire questi oggetti.

Se l'insegnante è riuscito a impostare un compito educativo per gli studenti in maniera corretta, i suoi sforzi successivi dovrebbero essere volti a organizzare la sua soluzione, cioè a organizzare l'attività di ricerca effettiva. L'insegnante deve essere coinvolto nell'attività di ricerca degli studenti e organizzarla "dall'interno". Ciò

dovrebbe avvenire a due condizioni: in primo luogo, l'insegnante deve diventare un vero partecipante alla ricerca moderna, e non il suo leader. In secondo luogo, non dovrebbe imporre loro la soluzione "corretta".

Infine, quando il problema di apprendimento è risolto, l'insegnante deve organizzare una valutazione della soluzione trovata.

L'affermazione del problema educativo, la sua soluzione congiunta con gli studenti, l'organizzazione della valutazione del metodo di azione trovato, queste sono le tre componenti del metodo che si ritiene adeguato allo scopo e al contenuto dell'educazione allo sviluppo.

L'insegnante e lo studente svolgono una ricerca congiunta, che assume il carattere di un'attività distribuita congiuntamente.

Impegnandosi in un'attività educativa e di ricerca congiunta con uno studente, l'insegnante lo guida, basandosi su una valutazione dinamica e non predittiva delle capacità dello studente, in base alla quale riorganizza le condizioni del problema educativo in ogni fase successiva della sua soluzione.

Affinché ogni singolo studente possa agire come soggetto dell'attività di ricerca educativa, deve interagire non solo con l'insegnante, ma anche con altri soggetti simili. Ciò significa che uno studente non può essere soggetto ad un apprendimento completo se non agisce accanto ad altri studenti, indipendentemente da loro, ma insieme a loro, nell'ambito di un dialogo educativo collettivo.

La capacità di organizzare e mantenere un dialogo educativo collettivo efficace è la componente più difficile nell’ambito delle abilità metodologiche di un insegnante.

La forma ottimale del processo educativo, che consente di organizzare l'attività di ricerca degli studenti e quindi di realizzare gli obiettivi dell'educazione allo sviluppo, è un dialogo collettivo durante il quale vengono determinati il contenuto del prossimo compito educativo e le modalità della sua soluzione. Allo stesso modo, questa forma di organizzazione del processo educativo ha un'influenza decisiva in base alle proprie caratteristiche comunicative.

Il sistema di sviluppo dell'educazione così strutturato ha un impatto significativo sullo sviluppo della sfera emotiva degli studenti. Lo stesso interesse educativo che sorge a seguito di una valutazione riflessiva di una situazione problematica è un'esperienza emotiva complessa di insoddisfazione di sé stessi, della propria incompetenza, proiettata sull'oggetto dell'azione. È questa esperienza, che provoca uno stato di tensione interna, che spinge lo studente a cercare la chiave per comprendere la situazione problematica, non gli permette di accontentarsi di una via d'uscita suggerita dall'esterno o trovata accidentalmente.

Inoltre, una parte importante del lavoro di gruppo è l'abilità di comunicazione, la capacità di ascoltare le opinioni degli altri, dimostrare ragionevolmente la propria posizione, cercare compromessi e assumersi la responsabilità del gruppo nel suo insieme.

Come risultato della formazione secondo il sistema Elkonin-Davydov, i bambini sono in grado di difendere ragionevolmente il proprio punto di vista, prendere in considerazione la posizione di un altro, non accettare informazioni sulla sola fiducia, ma richiedono prove e spiegazioni, sviluppano un approccio consapevole allo studio di varie discipline.

Un punto importante dell'apprendimento è il rapporto tra il bambino e il genitore fuori dalle mura scolastiche, poiché i genitori hanno attraversato un sistema di apprendimento completamente diverso e hanno opinioni diverse sugli insegnanti, sul nuovo sistema di sviluppo, sull'esecuzione dei compiti e sul processo di apprendimento nel suo complesso.

I compiti a casa sono il momento in cui il genitore viene a contatto con il sistema di formazione. Dopotutto, i genitori cercano di aiutare i propri figli a svolgere compiti, anche se potrebbero non essere in grado poiché hanno ricevuto un tipo d'istruzione diversa. Contrariamente a questa abitudine abbastanza consolidata, nel sistema di Elkonin-Davydov i bambini devono fare i compiti da soli, rappresenta una loro responsabilità. Molti genitori hanno bisogno di insegnare questa responsabilità specificatamente. Nel sistema di formazione di Elkonin-Davydov è proprio la scuola che rilascia uno specifico manuale da leggere per i genitori degli alunni, in cui spiega non solo i principi di base dell'apprendimento, ma fornisce indicazioni specifiche per la modellazione del rapporto tra adulto e bambino.

La complessità (e allo stesso tempo la forza) del sistema di Elkonin-Davydov si fonda su autorevoli basi psicologiche e filosofiche. Oltre alle opere dei propri autori, si basa sulle opere di Lev Vygotsky, Alexei Leontiev, Peter Halperin, così come la dialettica di Hegel e il marxismo.

Va sottolineato il fatto che il team sviluppato da Elkonin e Davydov per circa 30 anni ha condotto ricerche sulle capacità degli studenti più giovani. Dall'inizio degli anni '90 gli sviluppi scientifici sono stati formalizzati nel sistema educativo ed entrati nella scuola elementare di massa. Da questo grado di istruzione in poi, nell'ambito

di questa tipologia di sistema educativo, non è stata praticamente condotta più alcuna ricerca sulle capacità degli adolescenti e sul contenuto della loro educazione come fattore di sviluppo. Esclusivamente dal 1998, il gruppo di ricerca dell'Istituto di Psicologia dell'Accademia Russa di Educazione e una serie di altre istituzioni educative hanno iniziato una ricerca mirata per la progettazione di una tipologia scuola per adolescenti in linea con i principi e con l'ideologia del sistema Elkonin-Davydov, originariamente formato nell'ambito della fase iniziale dell'istruzione.

Il lavoro in questa direzione continua ancora oggi. Molti psicologi ed educatori dell'epoca moderna hanno evidenziato il fatto che le teorie di sviluppo dell'educazione stanno vivendo un periodo di boom, probabilmente a causa dell'interesse in questa disciplina come se fosse una grande tecnica con un potenziale positivo per cambiare il sistema educativo nel suo complesso.

Sistema di apprendimento per la lettura e la scrittura

La base di qualsiasi sistema educativo in qualsiasi paese del mondo è lo studio della lingua madre scritta e parlata. Ogni lingua ha le proprie caratteristiche, i propri punti di forza e di debolezza in termini di grammatica, la propria melodia. Allo stesso tempo, in molti paesi ritroviamo singoli stati con popoli diversi con la propria cultura riuniti tra loro.

In tale contesto, il bambino si trova in uno spazio interculturale in cui apprendere le norme linguistiche e culturali ufficiali alla pari con le norme e le tradizioni della propria gente o regione. Naturalmente, questa situazione complica l'apprendimento delle lingue.

Sul territorio della Russia moderna si possono trovare più di 190 nazionalità, ognuna delle quali ha la propria cultura unica. Circa 150 lingue diverse sono parlate all'interno del paese, altre 20 lingue sono considerate estinte.

Questa situazione richiede un approccio particolare allo studio della lingua russa nazionale nelle diverse regioni e Daniil Borisovich Elkonin lo aveva capito perfettamente.

Già nel 1950, tentò di rivedere i principi ed i metodi di base dell'insegnamento dell'alfabetizzazione, i suoi fondamenti linguistici e psicologici, al fine di facilitare il processo di apprendimento della lettura per i bambini e per rendere questo processo più evolutivo possibile, contribuendo allo sviluppo mentale del bambino, introducendo l'apprendimento delle lingue e facilitando gli ulteriori progressi. [21]

Come scrisse lo stesso Elkonin: “Ho dovuto affrontare direttamente le questioni dell'insegnamento a partire dal tema della lettura alla fine degli anni '30 quando, essendo uno psicologo relativamente maturo, studente di Lev Semyonovich Vygotsky, per diversi anni sono stato insegnante nelle classi di scuole elementari. In pratica, mi sono convinto delle difficoltà dell'insegnamento iniziale della lettura e delle profonde contraddizioni tra metodologia e dati scientifici di linguistica e psicologia diffusi a quell’epoca. Allo stesso tempo a partire da queste contraddizioni sono sorte idee che sarebbero poi state realizzate solo molti anni dopo".[18]

In quegli anni, nella psicologia e nella metodologia dell'istruzione primaria, era opinione diffusa che il discorso scritto differisse da quello orale solo nella tecnica e che insegnare a un bambino a leggere e scrivere significasse formare in lui un discorso scritto. Daniil Borisovich costruì il proprio studio sperimentale sulla lingua scritta degli scolari primari durante la sua formazione (classi I-IV) per dimostrare che il discorso scritto differisse dal discorso orale sia in termini di funzionamento sia in termini di struttura interna. Il discorso orale risulta molto più astratto, situazionale, diversamente motivato e molto più arbitraria del discorso scritto. Il discorso scritto al contrario ha un diverso funzionamento e lascia un'impronta sulla struttura interna del bambino e soprattutto sul rapporto tra parole e pensiero. Elkonin analizzò il discorso scritto come un modo speciale di comunicazione e di formazione del pensiero, in modo tale da tracciare l’acquisizione di caratteristiche psicologiche e non solo forme grammaticali individuali; da questo punto di vista si coglie il significato dello studio psicologico sul discorso scritto.

Elkonin ha dimostrato che le massime possibilità di espressività di parola si trovano nella scrittura libera e non nella copia e nella dettatura, che spesso prevalgono nella formazione del discorso scritto negli scolari più giovani. La pratica della scrittura libera, secondo Daniil Borisovich, dovrebbe ricevere molta più attenzione nell'istruzione primaria. Il discorso scritto disciplina il pensiero, insegnando al bambino a smembrare il flusso del pensiero e la sua espressività. Il requisito per la dissezione del pensiero è realizzabile solo se il bambino sviluppa la capacità di concentrarsi su un lettore immaginario, su una situazione immaginaria di comunicazione. Ciò presuppone l'educazione simultanea del bambino sia come "scrittore" sia come "lettore" capace di comprendere il punto di vista dell'autore, di assumere il punto di vista di un altro ed esprimerlo attraverso il testo. La soluzione a questo duplice problema richiede una comprensione molto speciale del contenuto e dei metodi di lavoro nelle lezioni di lettura.

Nei suoi diari Elkonin ha scritto: “Fin dall'inizio il nostro lavoro collega lo sviluppo del linguaggio scritto con le sue caratteristiche psicologiche; cerchiamo di guardare all'aspetto delle singole categorie grammaticali utilizzate nella scrittura dei bambini come espressione della formazione del discorso scritto stesso o, più semplicemente, come fasi nel processo di padronanza da parte del bambino di tutte le sue diverse funzioni. Il nostro prossimo compito è scoprire qual è la relazione tra discorso scritto e discorso orale e come questi cambino durante la scuola, cioè quando il discorso scritto acquisisce tutte le proprie caratteristiche psicologiche". [20]

Per tracciare l'ulteriore sviluppo della teoria dell'insegnamento della scrittura e della lettura, è necessario familiarizzare con la base della lingua: i suoni fissati nella forma delle lettere.

Analizziamo l'alfabeto cirillico, quello correntemente utilizzato in Russia. Esso è costituito da 33 lettere, 10 delle quali denotano vocali, 21 consonanti e 2 lettere che non denotano suoni, ma servono a trasmettere caratteristiche sonore. (Figura 7)

Ci sono molte meno lettere nell'alfabeto russo rispetto ai suoni nel discorso dal vivo. Di conseguenza, le lettere dell'alfabeto sono polisemantiche, possono avere diversi valori sonori.

Elkonin scrisse anche riguardo quest'ultima caratteristica della lingua: "Consideriamo solo l'alfabeto russo. Ci sono pochissime lettere che hanno una sola funzione: unica per indicare un certo significato fonemico. Questa caratteristica è dovuta al fatto che nella lingua russa la durezza ha un'importante funzione distintiva: la morbidezza dei fonemi consonantici non si riflette direttamente nel modo di pronunciare queste lettere dell'alfabeto. Le lettere che denotano fonemi consonanti non hanno alcuna indicazione della morbidezza o della durezza. Pertanto, semplicemente non sappiamo qual è il significato fonemico della maggior parte delle consonanti prese isolatamente. La funzione di designare la durezza o la morbidezza dei fonemi consonantici in una sillaba in russo è svolta da lettere che denotano fonemi vocalici. Se dopo la lettera che denota un fonema consonantico ci sono a, o, y, allora questa consonante ha un fonema duro, e se I, e, u, allora uno morbido". [18]

Figura.7. Alfabeto russo

Quando si tratta di sistemi di segni, la cosa più importante è stabilire relazioni tra il segno e la realtà da esso designata. È impossibile eseguire azioni sostanziali con segni: possono solo essere letti, scritti. La notazione con segno è una sorta di breve istruzione scritta convenzionalmente, che indica la realtà con cui si deve agire, la sequenza e la natura delle azioni. Tuttavia, ci sono livelli successivi di comprensione: segno-suono, parola-significato, frase-riconoscimento di oggetti e comprensione dell'azione, testo-comprensione del significato, e, infine, ottenimento della morale, non indicata da specifici simboli grafici

Tenendo presente la formazione iniziale, Elkonin definisce la lettura come il processo di ricreare la forma sonora delle parole secondo il loro modello grafico (lettera). In questa definizione è importante indicare che il lettore principiante agisce innanzitutto con il lato sonoro della lingua; senza la corretta ricostruzione della forma sonora della parola è impossibile capire cosa si sta leggendo.

Non è un caso, a proposito, che il criterio per valutare il successo nella fase di apprendimento dell'alfabeto sia considerare il modo in cui il bambino ricrea la forma sonora di una parola, come legge lettere, sillabe, parole intere e quante parole legge al minuto.

Tuttavia, Elkonin afferma che questi criteri sono insufficienti. “Mancano indicazioni su quanto i bambini abbiano imparato ad orientarsi nell'attività sonora della lingua, che è il contenuto delle loro azioni durante la lettura. Questa circostanza è estremamente importante ". [18]

Nonostante il fatto che parlare e leggere siano forme di discorso orale, sono completamente diverse nel modo in cui si formano. Il bambino impara a parlare in base ai modelli di linguaggio degli adulti. Nel processo di sviluppo del linguaggio, svolge un'enorme mole di lavoro sull'orientamento nella lingua, sul coordinamento delle azioni pronunciate dalle articolazioni con le immagini uditive ricevute dagli adulti come modelli.

La differenza fondamentale tra pronunciare parole e leggerle è che la natura del controllo sul lavoro dell'apparato di pronuncia articolare cambia. “Nel normale discorso orale, il controllo viene effettuato, per così dire, dall'alto, dal pensiero o dal significato di una parola alla sua forma sonora. Questa transizione avviene

automaticamente. Si è sviluppato con molte difficoltà nel padroneggiare la parola, ma quando inizia a imparare a leggere, agisce con sufficiente perfezione ". [18]

Se prendiamo in considerazione tutto ciò che è stato detto, il processo di insegnamento della lettura dovrebbe essere inteso come una ristrutturazione del controllo del discorso orale, la sua trasformazione da automatico in un processo arbitrario, regolato consapevolmente con successiva automazione.

Il primo test sperimentale dello psicologo sui principi linguistici della formazione iniziale di alfabetizzazione, sviluppato da Elkonin, è stato condotto da lui nel suo lavoro con bambini di sei anni nell'anno scolastico 1959-1960 nella Scuola di Mosca n. 91, già menzionata in capitoli precedenti.

Nell'articolo "Osservazioni preliminari" Elkonin ha scritto: "Questa serie di manuali è compilata sulla base e utilizzando i fondamenti psicologici e linguistici dell'apprendimento iniziale della lettura sviluppati dall'autore, che sono stati più volte pubblicati in una speciale letteratura scientifica e divulgativa, e primer sperimentali creati su questa base. La prima prova sperimentale è stata effettuata dall'autore e insegnante M. A, Polivanova con bambini di sei anni nell'anni. 1959/60.

Il primer divenne l'ultimo lavoro di Daniil Borisovich, i cui principi psicologici e linguistici furono ripetutamente testati su sistemi linguistici con diverse basi fonemiche (russo, armeno, georgiano, yakut, estone e polacco) e in un'ampia varietà di condizioni (scuole rurali e cittadine , organizzazioni prescolari, classi per bambini con bisogni speciali).

La nuova tecnologia rende la parola significativa come unità del linguaggio, la sua struttura sonora, la connessione organica della forma sonora della parola con il suo significato come oggetto di studio, una sorta di ricerca dello studente. In questo caso, il bambino separa la parola dall'oggetto da lui designato, una lotta con il rapporto diretto del bambino con la parola, che in letteratura è chiamata "teoria del vetro".

Nella metodologia tradizionale, l'oggetto di studio è il rapporto tra lettera e suono, mentre il suono è separato dalla parola con l'unico compito: designarlo con una lettera. Ciò dà origine, di regola, al fenomeno dell'inversione, in cui il suono non viene denotato, ma denotante - nominando una lettera.

L'attenzione principale è rivolta al meccanismo di insegnamento della lettura, mentre viene utilizzato il principio di posizione sviluppato dall'autore, la cui essenza è il requisito per sviluppare un orientamento nel bambino verso la lettera successiva. Particolare attenzione è stata posta alla differenziazione, da un lato, di vocali e consonanti, dall'altro fonemi consonantici morbidi e duri. In questa fase non attribuiamo molta importanza alla differenziazione delle consonanti per sordità-assenza di voce, credendo che questi concetti non servano allo stadio di imparare a leggere, ma allo stadio di apprendimento dell'ortografia che lo segue.

Imparare a leggere secondo il sistema di D.B. Elkonina, la bambina impara immediatamente la lettura posizionale. Per questo, le vocali sono inserite a coppie (perche in parole mentre parlare sembrano uguale): А-Я, О-Ё, У-Ю, Ы-И, Э-Е. Questo metodo ha due vantaggi. Leggendo le sue prime sillabe, il bambino padroneggia immediatamente il modo generale di leggere qualsiasi sillaba: impara a

concentrarsi sulla lettera vocale che segue la consonante; Modellando il rapporto di consonanti e vocali, lo studente scopre la prima regolarità della sua lingua madre nella sua vita, risolve il primo problema educativo. In altre parole, imparando a leggere, il bambino impara e pensa. E ancora più precisamente, imparando a pensare, lungo la strada, impara a leggere. Questo è il motivo per cui il primo argomento del periodo di formazione alfabetica ("Vocali") è di importanza decisiva nel sistema Elkonin.

Inoltre, il Primer di Elkonin mira a garantire che il rapporto tra suoni e lettere, prima di tutto, i modi di indicare la morbidezza e la durezza delle consonanti nella scrittura, siano il centro del lavoro dei primi alunni in classe, e non solo un mezzo di padroneggiare le capacità di lettura e scrittura.

Elkonin ha identificato tre fasi principali dell'addestramento: [18]

1) la prima fase (preparatoria) - la formazione dell'analisi fonemica delle parole e l'orientamento generale nel sistema fonemico della lingua. L'analisi del suono è intesa come l'ascolto di singoli suoni in parole e viene utilizzata per familiarizzare con le lettere. Le parole sono scomposte in sillabe e le sillabe in suoni separati. Tra i suoni selezionati, l'attenzione è fissata su uno qualsiasi. I bambini imparano a trovare questo suono nelle parole, all'inizio e alla fine di una parola. Dopo che il valore del suono è stato evidenziato, viene fissato con la lettera corrispondente. Con questo approccio all'analisi del suono, un suono separato appare come isolato dagli altri, indipendentemente dalla funzione di distinguere le parole in base alla loro forma sonora, e l'intero insieme di suoni di una data lingua appare come un insieme non ordinato costituito da parti separate.

L'oggetto dell'analisi fonemica può essere: la parola nel suo insieme come unità elementare di comunicazione; parti strutturale-morfemiche delle parole come portatori di possibili messaggi; articolatorio - pronunciando parti di parole - sillabe. Pertanto, l'analisi fonemica è la sequenza di fonemi in una parola completa. Tuttavia, con la solita pronuncia delle parole, ai fini della comunicazione, i singoli fonemi non vengono distinti. Elkonin propone, dopo aver padroneggiato la pronuncia di una parola con sottolineatura intonazionale del suono successivo in parole monosillabiche, di procedere all'analisi delle parole costituite da due sillabe aperte.

Fasi dell'analisi fonemica:

a) selezione di intonazione dell'ordine, sequenza di fonemi (l'immagine di un oggetto nell'immagine, la parola - il cui nome viene disegnato sotto forma di uno schema grafico dell'analisi fonemica della parola e quindi analizzato);

b) conoscenza dei bambini con la distinzione tra vocali e consonanti, che stabilisce il luogo di stress nel significato delle parole (compilando i grafici - schemi con chip di diverse forme o colori);

c) conoscenza di fonemi duri e morbidi.

2) il secondo stadio: padroneggiare il sistema dei fonemi vocalici, la loro designazione con lettere e la formazione di un orientamento verso vocali e fonemi

L'essenza di questa fase è familiarizzare i bambini con le lettere che denotano i fonemi. Compiti principali:

a) introdurre i bambini alle lettere come segni di fonemi, evitando confusione tra lettere e fonemi;

b) formano un orientamento avanzato verso vocali e fonemi consonantici.

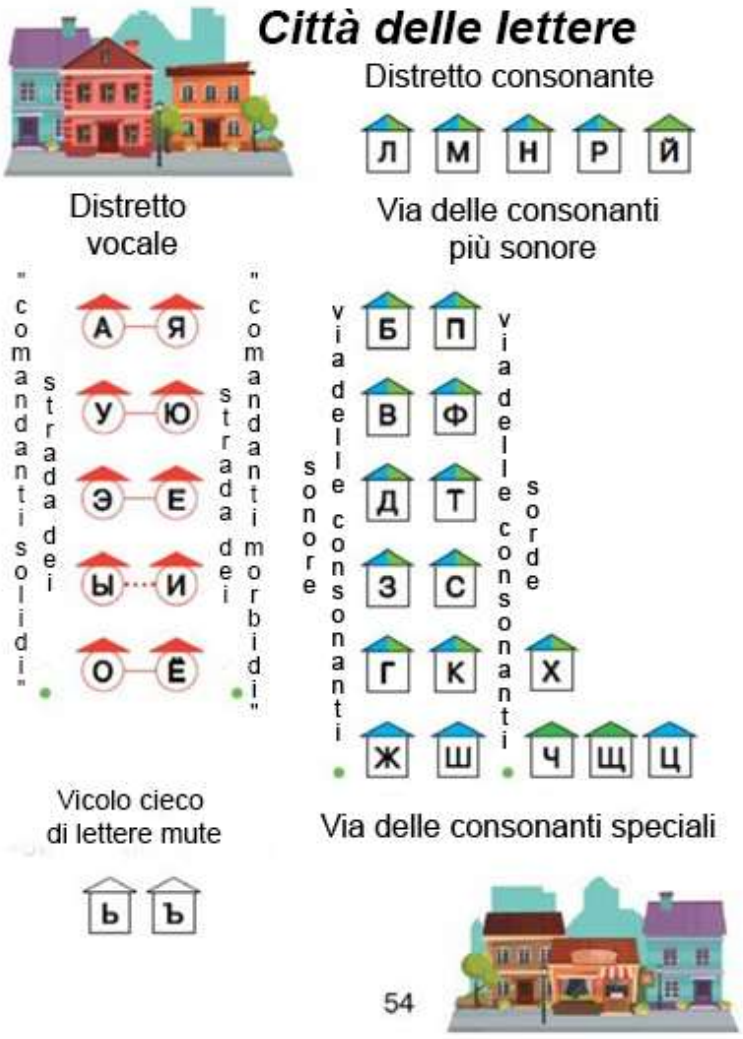

Figura.8. Pagina dal manuale di Elkonin (traduzione letterale)

Il sistema di Elkonin introduce i bambini, prima di tutto, a tutti i suoni vocalici e alle loro designazioni a doppia lettera. Allo stesso tempo, gli studenti sviluppano un orientamento verso i suoni vocalici e i loro fonemi. Dopo che i bambini hanno

imparato a operare liberamente con le designazioni dei fonemi vocalici, passano allo stadio di "inflessione", che include sia la trasformazione di una parola in un'altra, sia la ricezione di diverse forme della stessa parola (мел - мял, мул - мюл, мол -мёл, мыл - мил).

3) il terzo stadio: padronanza del sistema di fonemi consonantici, la loro designazione con lettere e la formazione del meccanismo di lettura principale.

In questa fase, i bambini eseguono una trasformazione simultanea delle consonanti sonore e corrispondenti. Viene offerto di lavorare con finestre, in cui tutte le vocali vengono sostituite per ogni nuova lettera consonante e vengono lette le sillabe formate in questo modo.

In ogni fase viene praticata una certa azione del bambino stesso: nella prima fase, la pronuncia coerente intonazionalmente enfatizzata dei fonemi che compongono l'intera parola; nella seconda fase - trasformazione; nella terza fase, la trasformazione del modello alfabetico della parola in un altro modello alfabetico. Ogni azione viene elaborata in modo tale da trasformarsi gradualmente da espansa in un'azione mentale ridotta.

Il sistema sviluppato da Elkonin si è rivelato applicabile non solo alla lingua russa, ma anche ad altri: polacco, estone, yakut, armeno, georgiano, bulgaro, il cui sistema fonemico e alfabeti sono costruiti in modo diverso rispetto al russo.

La pratica e la ricerca sperimentale hanno dimostrato l'efficacia dei principi e dei sistemi sviluppati di insegnamento della lettura.

In primo luogo, la padronanza dell'azione di lettura viene accelerata. In secondo luogo, i bambini sono ben orientati nel sistema fonemico della lingua; sviluppano l'udito fonemico e sono molto sensibili alla forma sonora delle parole. In terzo luogo, la padronanza della scrittura e dell'ortografia è notevolmente facilitata; il numero di errori di scrittura è ridotto. In quarto luogo, i bambini sviluppano un interesse per la lingua e le sue leggi. Infine, i bambini passano alla lettura continua più rapidamente e facilmente. (Lavoro del corso)

Ora che il lettore ha un'idea della struttura della lingua russa e dell'insegnamento basato su questo metodo, passiamo a considerare più in dettaglio le fasi principali dell'insegnamento della lettura e della scrittura secondo Elkonin.

I. Il contenuto del periodo di alfabetizzazione pre-letteraria

Lo sviluppo del linguaggio nell'infanzia prescolare pone le basi per una scolarizzazione di successo, poiché determina tutto lo sviluppo mentale del bambino. La parola funge da canale principale per familiarizzare con i valori della cultura spirituale di generazione in generazione. La piena conoscenza della lingua madre in età prescolare è un prerequisito per risolvere i problemi educativi, così come l'educazione mentale e morale dei bambini nel periodo di sviluppo più delicato.

L'apprendimento delle abilità iniziali di lettura e scrittura è un processo psicologico complesso, per la padronanza del quale, oltre allo sviluppo generale e del linguaggio, è richiesta una sufficiente maturità delle funzioni psicofisiche:

percezione fonemica, corretta pronuncia del suono, percezione visiva, orientamento spaziale, visivo-motoria coordinazione, attenzione, memoria.

Nella prima infanzia, il discorso di un bambino, che funge da mezzo di comunicazione con gli adulti e con altri bambini, è direttamente correlato all'attività pratica svolta da lui, o alla situazione visiva in cui o su cui avviene la comunicazione. L'attività di un bambino di questa età viene svolta nella maggior parte dei casi in collaborazione con adulti o con il loro aiuto; quindi, la sua comunicazione è situazionale. Ciò conferisce al discorso una forma speciale: la forma del discorso situazionale, che nella maggior parte dei casi ha un carattere dialogico. Questo discorso rappresenta sia le risposte alle domande di un adulto, sia le domande agli adulti in relazione alle difficoltà che sorgono nel corso dell'attività, o una richiesta di soddisfazione di determinati bisogni, o, infine, le domande che sorgono quando si fa conoscenza con oggetti e fenomeni della realtà circostante. La forma dialogica di un bambino della prima infanzia è una conseguenza e allo stesso tempo un'espressione dell'insufficiente indipendenza del bambino, dell'inseparabilità delle sue attività.

I cambiamenti nello stile di vita del bambino, l'emergere di nuove relazioni con gli adulti e nuovi tipi di attività portano alla differenziazione delle funzioni e delle forme di linguaggio. Sorgono nuovi compiti di comunicazione, consistenti nel trasferire le impressioni ricevute dal bambino all'adulto al di fuori del contatto diretto con gli adulti. C'è una forma di messaggio vocale sotto forma di un monologo-storia su ciò che è stato vissuto e visto, sull'intenzione del gioco e sul lavoro svolto, sul film per bambini visto, ascoltato la storia, sui rapporti con i compagni - su tutto ciò che è accaduto nella vita e nelle attività del bambino senza

un collegamento diretto con gli adulti. Sulla base dello sviluppo della vita nel team, diventa necessario concordare il concetto generale di attività, la distribuzione delle funzioni e il controllo sull'attuazione delle regole, ecc. A seconda della natura dell'attività collettiva, i compiti di istruzione, valutazione, ecc .. Su questa base, il discorso dialogico continua a svilupparsi e appaiono le sue nuove forme: istruzioni, valutazioni, coordinamento delle azioni.

Le funzioni e le forme di discorso durante l'età prescolare diventano estremamente diverse. Il bambino padroneggia tutte le forme di base del discorso orale inerenti agli adulti. Nuovi bisogni di comunicazione e attività, che portano allo sviluppo di nuove forme di discorso, portano inevitabilmente a un'intensa padronanza della lingua, del suo vocabolario e della struttura grammaticale, a seguito della quale il discorso del bambino diventa sempre più coerente. Il grado di coerenza del discorso di un bambino, prima di tutto, dipende dai suoi compiti, dalla situazione in cui avviene la comunicazione e dal suo contenuto.

È in questa fase dello sviluppo del discorso di un bambino che inizia l'introduzione della comprensione dei componenti principali della lingua nel suo apprendimento. Lo scopo delle lezioni con un bambino in età prescolare è padroneggiare le ultime basi della lingua madre. Tuttavia, il compito è complicato dal fatto che il bambino non è ancora uno studente a cui possono essere spiegate le regole di coniugazione, declinazione e altre.

I compiti principali della formazione in questa fase sono:

- educazione alla sana cultura della parola;

- arricchimento e attivazione del vocabolario;
- formazione della struttura grammaticale del discorso;
- sviluppo di un discorso coerente. [41]

La prontezza di un bambino ad imparare a leggere e scrivere è composta da molte componenti, tra le quali viene data fondamentale importanza a tali caratteristiche del linguaggio come:

1. Sviluppato l'udito verbale;
2. Chiara articolazione dei suoni della lingua madre (garantisce una corretta pronuncia);
3. Conoscenza delle immagini visive delle lettere e capacità di correlare il suono con una lettera;
4. Sviluppo della flessibilità e della precisione della mano, dell'occhio, del senso del ritmo e altri. [44]

L'insegnamento principale dei bambini a leggere e scrivere è lavorare non con le lettere, ma con i suoni del linguaggio umano. La lettera è il segno del suono. Se il bambino non sa cosa significa il segno della lettera, la sua conoscenza sarà inefficace. Pertanto, il bambino deve prima familiarizzare con i suoni della parola e l'analisi del suono della parola. L'analisi del suono iniziale è la capacità di evidenziare consapevolmente i suoni in una parola. Il suono intangibile di una parola nella comprensione è molto difficile per un bambino in età prescolare, quindi molto tempo e impegno sono dedicati all'analisi del suono.

È estremamente importante per l'insegnante creare una situazione emotivamente favorevole nel suo lavoro, che ha contribuito al desiderio del bambino di partecipare attivamente alla comunicazione verbale. È il gioco che aiuta a raggiungere questo obiettivo, che è la principale forma di apprendimento in questa fase, poiché è il gioco che è l'attività principale di questa età.

I giochi vocali aiutano a svolgere compiti importanti come:

- Preparare psicologicamente i bambini alla comunicazione vocale;
- Fornire ripetizioni multiple di materiale vocale;
- Insegna ai bambini a scegliere il giusto materiale vocale;
- Incoraggia i bambini a comunicare tra loro. [36]

Giocare con i suoni aiuta il bambino a capire che il suono è l'elemento costitutivo delle parole. Non dovresti trasformare il gioco in uno studio, assicurandoti che il bambino selezioni in modo indipendente i suoni nelle parole. Il processo per insegnare a un bambino all'analisi dei suoni si basa sull'imitazione di un adulto, sulla sua pronuncia e sull'intonazione dei suoni.

Il discorso del bambino si forma in più fasi. In ogni fase di età, vengono risolti i propri compiti. Di età in età, c'è una graduale complicazione dei metodi e delle tecniche di insegnamento della lingua madre. Grazie alla varietà di giochi ed esercizi linguistici, i bambini in età prescolare sviluppano le seguenti abilità:

- Chiarezza di pronuncia di ogni parola;

- Alfabetizzazione;
- chiarezza;
- Capacità di formulare correttamente il tuo pensiero;
- Sviluppo del discorso monologo;
- Capacità di comunicare con gli altri. [35]

Il gioco diventa una forma di comunicazione, cooperazione, co-creazione tra un adulto e un bambino, una forma di apprendimento che non richiede stimoli aggiuntivi.

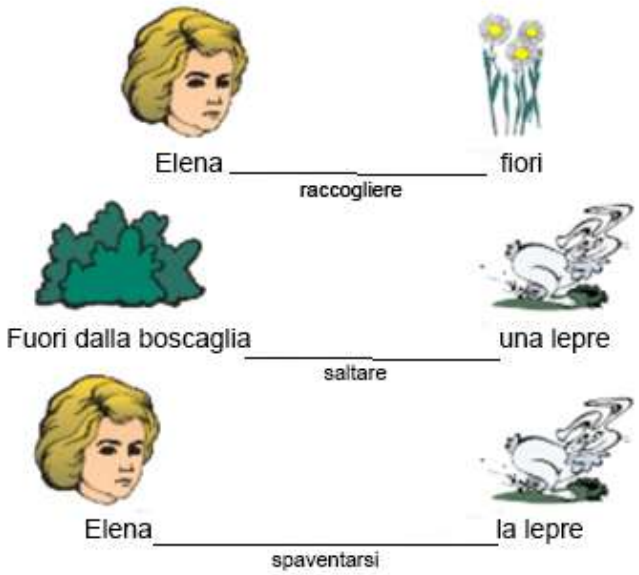

Figura.9. Gioco "Stories in Immagini " (traduzione letterale)

Durante le lezioni pre-letterarie, progettate per preparare gli studenti all'alfabetizzazione, compresa la scrittura, si consiglia di condurre esercizi speciali

per lo sviluppo delle capacità motorie. Durante questo periodo, i bambini imparano a usare matite e pastelli, fanno ginnastica speciale per le dita, tracciano o collegano punti per ottenere un'immagine, ecc.

Terminerò la descrizione di questo periodo di alfabetizzazione con diversi esempi di giochi di parole.

Gioco "Crea suoni con gli amici": un adulto nomina due suoni isolati, ad esempio A e Ш - il compito del bambino è pronunciare questi due suoni insieme, in tal modo "fare amicizia".

Gioco "Catena di parole": un adulto chiama il bambino una parola, e il compito di quest'ultimo, evidenziando l'ultimo suono, esce con la propria parola con lo stesso suono all'inizio.

Gioco Picture Stories: l'immagine è un modello figurativo della storia. Ogni storia è composta da diverse frasi. Una frase contiene due immagini collegate da una linea retta, che denota l'azione di un oggetto su un altro (Figura 9). Per prima cosa, un adulto "legge" alcune storie lui stesso, quindi il bambino viene incluso nel gioco.

II. Il contenuto del periodo di alfabetizzazione nella fase dell'insegnamento

Lo scopo pratico dell'analisi fonemica è fornire un suono per poi risalire alla sua relazione con le lettere corrispondenti. Ciò significa che dal momento dell'introduzione, l'analisi delle lettere viene convertita in un'analisi delle lettere

sonore. Altre due domande vengono formulate ne corso dell'analisi del suono: quale lettera dovrebbe essere usata per denotare un determinato suono e perché.

Il rapporto tra suoni e lettere è padroneggiato nel periodo alfabetico di apprendimento. Imparare a leggere e scrivere presuppone la creazione di norme di alfabetizzazione, di narrativa, che regolano rispettivamente la designazione dei fonemi in posizioni fisse e regolamentate. Secondo Elkonin l'abbecedario (anche detto "Primer") deve essere costruito tenendo conto dei compiti dello sviluppo generale e linguistico dei bambini, lo studio delle regole di grafia è organizzato in modo che fin dall'inizio venga rivelata la propria natura sistemica e generalizzata. Per questo motivo vengono utilizzati schemi teorici quando si imposta un sistema di apprendimento ricchi di contenuti sempre più specifici. Come in tutti i corsi di formazione basati sul sistema Elkonin-Davydov, imparare a leggere e a scrivere secondo l'abbecedario di Elkonin sottintende come legge generale che 'apprendimento della scrittura russa venga rivelata agli alunni dei primi anni di scuola durante la lettura e la scrittura delle prime sillabe e parole. Il Primer di Elkonin, come qualsiasi altro, insegna ai bambini non solo la lettura, ma anche la scrittura sin dall'origine dell'insegnamento. L'apprendimento della scrittura iniziale ha lo scopo di padroneggiare le norme della grafia, cioè le regole per denotare i fonemi per iscritto in posizione "forte" (principio dell'allofonia, anche detto variante combinatoria o variante di posizione). Ciò distingue la grafia dall'ortografia, la cui area è la scelta delle lettere per denotare fonemi in posizione "debole". Tuttavia, una delle peculiarità dell'ortografia russa sta nel fatto che la scrittura incforma parzialmente riguardo alla designazione di fonemi per iscritto in posizioni forti.

Segue una breve digressione necessaria al lettore per comprendere ulteriormente l'argomento. La posizione forte di un fonema è la posizione in cui mantiene il più possibile le sue caratteristiche distintive, per cui è pronunciato più distintamente edifferisce chiaramente nel suono da tutti gli altri fonemi di una data lingua, il che contribuisce all'implementazione di una funzione differenziale. In russo, ad esempio, una posizione forte per i fonemi vocalici è la loro posizione nella sillaba accentata; in questa posizione, ogni fonema vocalico è chiaramente opposto per le sue caratteristiche differenziali a qualsiasi altro fonema vocalico. Per le consonanti in russo, una posizione forte è la loro posizione prima delle vocali o delle consonanti sonore, in cui tutti i fonemi consonantici sono chiaramente distinti. La posizione forte del fonema, data la comprensione di cui sopra (generalmente accettata), è anche chiamata la posizione della massima distinzione tra i fonemi. La posizione debole di un fonema è considerata la sua posizione in cui perde alcuni tratti distintivi, convergendo con un altro fonema o altri fonemi. Ci sono casi in cui diversi fonemi sono completamente simili tra loro, coincidono in un suono, ad es. le opposizioni fonemiche sono neutralizzate. Pertanto, in una posizione debole, si distinguono meno suoni rispetto a una posizione forte. In russo, così come in alcune altre lingue, una posizione debole per le vocali è la loro posizione nelle sillabe non accentate, dove un numero di fonemi vocalici è lo stesso nel suono. Per le consonanti in russo, una posizione debole è la loro posizione di fronte ad altre consonanti, dove può verificarsi la neutralizzazione, ma durezza-morbidezza, mancanza di voce e alcuni altri segni, nonché alla fine assoluta di una parola, dove le consonanti rumorose sono assordato.

Segue un breve descrizione necessaria al lettore per comprendere ulteriormente l'argomento.

La posizione “forte” di un fonema è la posizione in cui conserva al massimo i propri segni distintivi, in modo che sia pronunciata più chiaramente, evidentemente diversa nel suono da tutti gli altri fonemi di questa lingua, il che contribuisce all'esecuzione della funzione differenziale.

In russo, ad esempio, la posizione forte per i fonemi vocali è la loro posizione nella sillaba d'urto: in questa posizione, ogni fonema vocalico, in base alle proprie caratteristiche differenziali, è chiaramente opposto a qualsiasi altro fonema vocalico. Per le consonanti in russo, la posizione forte è la loro posizione di fronte a vocali o a consonanti sonore, in cui tutti i fonemi consonanti differiscono chiaramente.

La posizione forte del fonema sopracitata è anche chiamata la posizione di massima distinzione dei fonemi.

La posizione debole di un fonema è la posizione in cui perde alcuni segni distintivi, avvicinandosi ad un altro fonema o ad altri fonemi. Ci sono casi in cui diversi fonemi sono completamente paragonabili l'uno all'altro, coincidono nello stesso suono, cioè c'è una neutralizzazione delle opposizioni fonemiche. Quindi, in posizione debole, ci sono meno fonemi che in posizione forte.

In russo, così come in alcune altre lingue, la posizione debole per le vocali è la loro posizione in sillabe senza impatto, dove una serie di fonemi vocalici coincidono nel suono. Per le consonanti in russo, la posizione debole è la loro posizione davanti ad

altre consonanti, dove può verificarsi la neutralizzazione del contrasto durezza-morbidezza, suono-sordità, così come alla fine della parola dove le consonanti sonore diventano sorde.

Come sapete, la vigilanza ortografica è la capacità di porsi la domanda: "Come si scrive?". L'insegnamento dell'ortografia insegna la capacità di porre e risolvere i problemi di ortografia. In questo caso, come per qualsiasi altro problema, bisogna prima imparare a porre domande e poi rispondere.

Ricordiamo che la formazione delle abilità, in particolare delle abilità ortografiche, avviene contemporaneamente su due basi differenti: su quella sensoriale-intuitiva e su quella cosciente, razionale. In modo cosciente, durante il periodo alfabetico, è possibile sviluppare solo l'ortografia di posizioni forti, mentre l'ortografia di posizioni deboli durante questo periodo è possibile solo su base intuitiva. Lo sviluppo della vigilanza ortografica in relazione ai fonemi in posizioni deboli è facilitato dall'insegnamento ai bambini di due tipi di lettura. Un bambino che sta imparando la lettura inizialmente legge la parola in modo ortografico (cioè come è scritta); quando passa alla lettura con parole intere, inizia a pronunciare la parola immediatamente come si dice (fonemicamente).

Lo stesso studente di prima elementare non è a conoscenza di questa trasformazione nell'abilità di lettura. Nel frattempo, la lettura ortografica (pronuncia) deve essere acquisita in modo speciale nella formazione e deve essere preservata come un'abilità particolarmente importante che fornisce le capacità di una scrittura senza errori.

Uno dei principali principi psicologici dell'insegnamento secondo il sistema di Elkonin è quello di porre fine al verbalismo dell'insegnamento, per garantire al bambino l'autonomia nelle azioni pratiche e materiali con la parola, durante le quali lo studente scopre nuovi modelli linguistici. Il Primer di Elkonin orienta il bambino non a esaminare schemi già pronti, ma a costruirli in modo indipendente. Lo studente scrive lettere, divide le parole in sillabe, mette l'accento, ecc.

La sequenza di studio dei suoni e delle lettere è stata stabilita tenendo conto delle difficoltà di separare i suoni in base alla parola, alla pronuncia, alla fusione dei suoni in sillabe, cioè in base al processo di lettura stesso. Stabilita l'importanza di tutti i vari metodi di padronanza dei suoni, quello principale è il segno della fusione, che è la base per identificare le quattro fasi del periodo alfabetico in una scuola ausiliaria. Le vocali sono le più facili da imparare. Sono facili da evidenziare all'inizio di una parola e sotto stress. Inoltre, sono necessarie per la formazione e la lettura delle sillabe.

Le vocali а, о, у, ы sono studiate per prime, poi si passa alle consonanti sonanti (o sonoranti) e sorde "lunghe" м, с, х, ш, л, н, р. Prima di tutto, esse si distinguono facilmente sia all'inizio che alla fine delle parole, ma la caratteristica principale è la sufficiente facilità con cui è possibile unirle in sillabe. La possibilità di pronunciare questi suoni a lungo consente di passare gradualmente da un modo di articolazione ad un altro, dalla lettura di una consonante alla lettura di una vocale. I successivi in complessità sono le consonanti sorde istantenee к, п, т. Sono semplici in termini di pronuncia, risaltano facilmente sia all'inizio che alla fine di una parola, ma difficili da fondere in sillabe. Le consonanti sonore в, з, æ vengono studiate in seguito a causa

della complessità della loro pronuncia e della possibilità di evidenziare solo all'inizio di una parola. Allo stesso tempo, la pronuncia prolungata ti consente di unirli in sillabe senza troppe difficoltà. Le più difficili da leggere sono le consonanti sonore istantanee б, г, д, le consonanti affricate ц е ч e la consonante fricativa (o spirante) щ. La pronuncia di parole contenenti consonanti sonore istantanee è disturbata più spesso di quelle sorde. I bambini possono evidenziarli solo all'inizio di una parola. Questi suoni sono anche molto difficili da fondere con le vocali.

Ogni lettera deve essere attentamente studiata, ovvero il bambino deve percepire le forme generali della lettera, studiare la composizione della lettera ed essere in grado di confrontarla con altri grafemi.

L'apprendimento della lettura inizia con l'introduzione delle sillabe. La sillaba è in questo caso l'unità minima della parola. Anche le parole da leggere vengono inserite in una sequenza specifica. All'inizio si tratta di parole dello stesso tipo in termini di struttura ritmica e articolazione e con le stesse vocali, il che facilita la lettura, poiché non si passa da un'articolazione all'altra.

Più complesse sono le parole che sono anche dello stesso tipo nella struttura ritmica, ma con sillabe diverse nella natura dell'articolazione. Successivamente, vengono selezionate per la lettura parole che differiscono sia per la struttura ritmica che per l'articolazione delle sillabe.

Per facilitare la memorizzazione delle lettere, viene introdotto un elemento del gioco: le lettere sono rappresentate da animali o oggetti che iniziano direttamente dalla lettera rappresentata.

Imparando a leggere secondo il sistema di D. B. Elkonin, si riesce sin da subito ad imparare correttamente la lettura posizionale. Per questo motivo le lettere delle vocali assonanti sono inserite a coppie: А — Я, О — Ё, У — Ю, Ы — И, Э — Е. Questo metodo ha due vantaggi: leggendo le prime sillabe, lo studente padroneggia subito il modo generale di leggere tutte le sillabe, impara ad orientarsi alla lettera della vocale che segue la lettera della consonante; modellando il rapporto tra consonanti e vocali, scopre la regolarità della propria lingua madre come prima volta nella vita, risolvendo il primo problema educativo.

Elkonin credeva che fosse consigliabile far conoscere ai bambini due suoni consonantici contemporaneamente: il sonoro e il corrispondente sordo. L'obiettivo principale del suo sistema di insegnamento si basava sulla lettura di parole complete con una chiara dichiarazione di stress, poiché questo creava un'unica immagine sonora della parola, riunendo le unità di pronuncia in un’entità memorizzabile.

Durante il periodo alfabetico, gli studenti continuano a familiarizzare praticamente con i suoni della parola e le lettere che li denotano, imparano a creare parole da lettere e sillabe, padroneggiando il processo di lettura e scrittura e apprendendo in pratica una serie di regole elementari di grammatica e ortografia.

L'insegnamento della lettura e della scrittura iniziale è suddiviso in quattro fasi.

Nel primo periodo, quando il bambino inizia a studiare vocali e consonanti semplici e impara a lavorare con le sillabe, apprende contemporaneamente le seguenti abilità di scrittura:

- stile scritto a mano (corsivo) di lettere minuscole e maiuscole - combinandole in sillabe inverse e dirette, in parole;
- copiare da un carattere manoscritto (stampatello) lettere, sillabe, parole dopo la loro analisi delle lettere sonore e la compilazione delle lettere dell'alfabeto diviso;
- scrivere sotto dettato le lettere apprese.

Nella seconda fase, parallelamente allo studio delle sillabe di tre lettere, alla loro pronuncia e riconoscimento e alle prime frasi brevi, il bambino impara:

- scrittura a mano delle lettere minuscole e maiuscole studiate, combinandole in sillabe e parole;
- copiare lettere, sillabe e parole (da un carattere scritto a mano) dopo l'analisi delle lettere sonore;
- cancellare sillabe e parole (dal carattere stampato) dopo averle compilate dalle lettere dell'alfabeto diviso;
- scrivere lettere maiuscole il nome di persona;
- scrittura dettata da lettere, sillabe e singole parole dopo un'analisi preliminare delle lettere sonore.

Figura.10. “Cassiere” di lettere e sillabe

Nella terza fase dell'apprendimento, insieme allo studio di lettere complesse dell'alfabeto, tra cui il “segno morbido”, parole con sillabe già apprese, vocali iotate e testi brevi, i bambini imparano e praticano le seguenti abilità:

- stampatello minuscolo di lettere minuscole e maiuscole, combinandole in sillabe e parole;
- copiare lettere, sillabe, parole, frasi brevi da una lavagna e un libro di alfabeto (da un carattere scritto a mano);
- copiare lettere, sillabe, parole dopo averle composte dalle lettere dell'alfabeto diviso (dal carattere stampato);
- scrivere sotto dettatura di sillabe apprese, parole dopo aver analizzato la loro composizione sonora;

- scrivere una lettera maiuscola all'inizio di una frase, nomi di persone, soprannomi di animali, mettendo un punto alla fine delle frasi.

Nella quarta fase finale di questo periodo di apprendimento della scrittura e della lettura, i bambini padroneggiano le restanti lettere dell'alfabeto, incluso il “segno duro”, padroneggiano le regole di base della scrittura come le regole di sillabazione, i semplici segni di punteggiatura e passano quindi a frasi complicate e testi alfabetici più lunghi. In questa fase, ha luogo il lavoro di rinforzo, il controllo della comprensione del materiale da parte del bambino, il lavoro con parole con una radice comune e altro ancora. Non appena gli studenti padroneggiano l'abilità della lettura corretta, fluida e sillabica, inizia a imparare a leggere a sè stessi.

Tuttavia, vale la pena ricordare che l'acquisizione di queste conoscenze e abilità è possibile solo se:

1. in primo luogo verrà svolto parallelamente molto lavoro preparatorio nelle lezioni di sviluppo del linguaggio, contribuendo all'arricchimento del vocabolario e all'uso corretto delle forme grammaticali del discorso;

2. in secondo luogo, se nel momento in cui i suoni e le lettere vengono acquisiti, si sarà formata la loro pronuncia corretta;

3. in terzo luogo, se nel processo di insegnamento dell'alfabetizzazione, della lettera sonora e dell'analisi ortografica di ogni frase, verranno svolti esercizi per consolidare le conoscenze già acquisite in passato.

Durante il periodo alfabetico di alfabetizzazione e scrittura, sono necessari i seguenti materiali didattici nel lavoro del docente e per l'assimilazione del materiale da parte degli studenti:

- supporto cartaceo a muro per ognuna delle lettere dell'alfabeto, che viene riempito di lettere man mano che vengono studiate;
- lettere singole in diversi formati;
- tela di composizione per comporre sillabe, parole, frasi dalle lettere dell'alfabeto;
- botteghino delle sillabe;
- tavole sillabiche;
- set di immagini del soggetto, della situazione e della trama;
- materiale individuale, lettere e sillabe;
- set di pastelli per l'insegnante, pastelli per gli studenti.

III. Metodi di lavoro di base nell'insegnamento della lettura e della scrittura

Le prime lezioni con l’abbecedario vengono già condotte nel periodo pre-alfabetizzazione:in questa fase i disegni nelle prime pagine sono utilizzati per sviluppare la parola, l'udito fonemico, la percezione visiva e le capacità motorie. Il primer in questo momento funge da strumento ausiliario.

Anche durante il periodo di alfabetizzazione, in un primo momento, il primer svolge un ruolo ausiliario, poiché gli studenti ancora non correlano ciò che viene scritto con il loro ambiente disciplinare; il compito dell'insegnante è mostrare loro a usare il primer come un libro da cui molto può essere appreso.

Esistono varie tecniche per insegnare ai bambini a navigare nell'abbecedario: utilizzando un puntatore, un segnalibro, ecc.

A poco a poco, da uno strumento di apprendimento aggiuntivo, il primer diventa quello principale. Se nelle prime fasi il primer viene dato agli studenti dopo aver elaborato tutte le opzioni di lettura sulla base della composizione secondo le tabelle, in futuro tale lavoro funge da strumento ausiliario aggiuntivo e il primer è il principale. L'eccezione dovrebbe essere costituita da casi complessi di composizione e lettura di sillabe.

Una pagina di alfabeto classico, di regola, include materiale per evidenziare un suono, conoscere una lettera, comporre sillabe, parole da queste sillabe. Ci sono molti disegni che vengono utilizzati per sviluppare le abilità necessarie e aiutare gli studenti a stabilire una connessione tra la lettura del testo di un libro e il linguaggio vivo.

Il Primer utilizza due tipi di schemi. In primo luogo, si tratta di schemi sillabici e sonori di parole, che consentono di visualizzare la scrittura fonetica di una parola e lavorarci praticamente. In secondo luogo, ci sono schemi che simulano la relazione tra i suoni e le loro designazioni in lettere. In questi diagrammi (sul rapporto tra suoni e lettere) è rapppresentata la teoria del periodo di studio alfabetico, le leggi di

base della grafica russa, che vengono gradualmente rivelate ai primi alunni. Il lavoro con i diagrammi inizia nel periodo preletterario.

Un punto importante nella formazione dell'abilità della corretta lettura sillabica tra gli studenti è la lettura ripetuta dell'insegnante. Pertanto, è necessario insegnare ai bambini a seguire la lettura dell'insegnante e dei compagni usando un puntatore o un segnalibro.

Il punto successivo è la lettura degli studenti. Di regola, in prima elementare si legge "in sequenza", uno per uno o a scelta dell'insegnante. Di solito iniziano gli studenti più forti. È importante che l'intera classe legga il testo e sia attivamente coinvolta nel lavoro. È necessaria attenzione da parte degli studenti per seguire la lettura dei compagni, per ritrovare gli errori commessi, per rileggere il testo, tenendo conto delle regole ortografiche.

Già nel periodo di alfabetizzazione, agli studenti può essere richiesto di rispondere a domande sul testo, che sono preparazione per la rivisitazione, la lettura selettiva (trovare e leggere frasi su qualcuno o qualcosa). Tale lavoro contribuirà alla formazione della capacità di lettura cosciente sul materiale elementare che viene fornito nella prima elementare della scuola ausiliaria.

Tuttavia, l'indipendenza educativa non si limita alla copia e alla riproduzione più o meno accurata e diligente delle azioni dell'insegnante e delle sue parole. Per l'educazione all'indipendenza del pensiero dei bambini sono estremamente preziose situazioni di apprendimento in cui non ci siano metodi di azione già pronti, dove gli studenti non dovrebbero fare ciò che fa l'insegnante, ma cercare i propri modi di lavorare.

Si illustrano di seguito le principali situazioni incontrate nel Primer e finalizzate all'educazione dei bambini all'indipendenza educativa.

I compiti “trappola” insegnano al bambino una risposta indipendente e non imitativa a qualsiasi domanda. L'insegnante chiede e lui stesso suggerisce la risposta sbagliata. I bambini copiano la risposta o rispondono a modo loro. Questo è un metodo unico in classe di diagnostica e correzione degli scolari, di orientamento imitativo-riproduttivo. Per uno studente, questa è una situazione che richiede un comportamento non imitativo, in cui è necessario confrontare il proprio e qualsiasi altro punto di vista espresso. Allo stesso tempo, si coltiva l'abitudine di fidarsi di sè stessi e di non considerare ogni parola come la verità ultima.

Compiti che non hanno soluzione aiutano sia l'insegnante che i bambini a distinguere tra comportamenti razionali, focalizzati sulla logica del problema (in questo caso, rifiuto di risolverlo), dalla diligenza degli scolari, volti a comprendere letteralmente le parole dell'insegnante: "Risolvi questo problema." Il bambino cerca di indovinare la risposta o manipola in modo formale e casuale il materiale del problema. Ad esempio, quando gli schemi di tre e cinque parole sonore vengono disegnati davanti al bambino e l'insegnante chiede di trovare una "casa del suono" per la parola ПЕТЯ (PETYA), lo studente indica obbedientemente uno degli schemi. Uno studente ragionevole con l'inizio dell'indipendenza educativa spiegherà all'insegnante perché il suo compito è impraticabile, perché nessuno degli schemi proposti è adatto.

I problemi con i dati mancanti complicano la stessa linea di sviluppo della capacità di apprendere in modo indipendente. In questo caso, lo studente non deve solo

abbandonare gli atteggiamenti esclusivamente esecutivi, ma anche porre una domanda all'insegnante per chiarire i dati mancanti. Ad esempio, alla domanda dell'insegnante: "Nomina il primo suono di una parola se inizia con la lettera T" - lo studente deve rispondere con la domanda: "Qual è la vocale successiva?" (la consonante [t] si pronuncia in modo duro o morbido a seconda della vocale che la segue). Il fatto che il bambino preveda la possibilità di due risposte e non voglia indovinare è un chiaro segno della formazione della capacità di apprendere. Questo livello, con un'adeguata organizzazione della formazione, può essere disponibile per tutti gli alunni di prima elementare.

Per favorire l'abitudine di rivolgersi all'insegnante con domande cognitive, sono necessari compiti che cambiano il solito stile di domande e risposte del lavoro in classe, creando le condizioni in cui i bambini chiedono e l'insegnante risponde. Ad esempio: “Sto pensando ad una lettera. Indovina facendomi domande. Ma non più di sette". (Limitare il numero di domande convincerà rapidamente i bambini dell'inefficacia di indovinare e porterà a domande ragionevoli come: "È una vocale o una consonante?", "Questa vocale indica la morbidezza o la durezza di una consonante?".

Sono necessarie situazioni di aperta ignoranza, in cui fare appello all'insegnante, per ciò che ancora non si conosce e che senza l'aiuto di un adulto non si può ancora imparare. Nel Primer, ci sono diverse situazioni e capita spesso di trovarsi di fronte a entità non conosciute. Ogni volta che un bambino incontra un’ortografia sconosciuta nelle lezioni di scrittura, dovrebbe essere in grado di rivolgersi all'insegnante per chiedere aiuto.

Allo stesso tempo, ricordando la suddetta teoria dell'apprendimento evolutivo, siamo ben consapevoli che il processo di studio e lavoro con il Primer di Elkonin implica un lavoro costante in gruppo. In questa fase dell'interazione tra insegnante e studenti, bisogna ricordare che per i bambini questa forma di lavoro costituisce un'assoluta novità.

Pertanto, la cooperazione dei bambini dovrebbe essere organizzata con la stessa completezza di qualsiasi altra abilità educativa, senza ignorare le "piccole cose", senza cercare di passare al difficile prima di elaborare il più semplice: come sedersi a una scrivania, prestare attenzione all'insegnante (come al solito), ma anche ad un compagno; come essere d'accordo e come opporsi (ma come e quando opporsi è inaccettabile); come aiutare e come chiedere aiuto. Senza l'elaborazione di tutti questi "rituali" di interazione, sono impossibili forme più complesse e creative di lavoro congiunto degli studenti.

L'insegnante dovrebbe fare attenzione a far sedere gli studenti in una certa maniera e come spostare i banchi a seconda del tipo di lavoro e delle dimensioni del gruppo di studenti.

Così, iniziando in piccolo, il bambino sviluppa tutte le abilità necessarie per un ulteriore apprendimento. Il processo di padronanza della lettura e della scrittura secondo la metodologia di Elkonin sviluppa anche le qualità personali del bambino, formando l'abilità di comunicazione e la capacità di apprendere.

"È importante notare che il sistema di formazione rappresentato dal Primer di Elkonin è stato rivisto e utilizzato per studiare le lingue delle popolazioni indigene

del nord della Russia, dimostrando la sua praticità in varie condizioni linguistiche”. [45]

CAPITOLO II : LA VOCE DI ELKONIN

Il patrimonio culturale di Daniil Borisovich Elkonin nella comunità scientifica mondiale

Nel primo capitolo abbiamo fatto conoscenza con la vita e la ricerca scientifica dello psicologo sovietico Daniil Borisovich Elkonin. Elkonin, che ha dedicato la sua vita allo sviluppo della psicologia e dell'educazione infantile, ha dato un grande contributo alla scienza.

Lavorando in vari settori della psicologia e della pedagogia, ha preso un posto d'onore nel mondo scientifico grazie al sistema di periodizzazione dell'età che ha sviluppato, al programma di lettura e scrittura, nonché al sistema di educazione allo sviluppo formato insieme a un altro eccezionale psicologo sovietico Davydov, portando i nomi dei suoi creatori. Come studente di Vygotsky, ha continuato a lavorare nell'ambito della psicologia culturale e storica, sviluppando nuove idee e teorie. Il risultato della sua ricerca è stato un sistema olistico di sviluppo del bambino dal momento della nascita all'adolescenza.

Tutta l'attività scientifica di Elkonin si è basata sull'idea che ogni epoca è caratterizzata da una propria situazione di sviluppo sociale; attività guida, in cui si sviluppa principalmente il bisogno motivazionale o la sfera intellettuale dell'individuo; neoformazioni legate all'età che si formano alla fine di ogni periodo di sviluppo, tra cui spicca quella centrale, la più significativa per lo sviluppo successivo. Le crisi, che sono i confini dei periodi e importanti punti di

svolta nello sviluppo del persona, diventano un importante processo di formazione di un bambino.

Tutte le ulteriori attività educative di Elkonin, associate alla creazione di un nuovo paradigma e metodi di insegnamento, si basavano sulle idee di sviluppo del bambino di cui c'era scritto sopra.

Durante la vita di Elkonin, le sue opere divennero note e le teorie sviluppate furono applicate nel lavoro pratico delle istituzioni educative. Collaborando con le scuole di Mosca, Elkonin dedicò gran parte della sua vita all'osservazione diretta dell'applicazione pratica delle sue idee e del loro ulteriore adattamento alle realtà sovietiche. Grazie a lui, sono stati formati nuovi programmi educativi che vengono utilizzati nelle scuole dell'URSS, come il sistema educativo Elkonin-Davydov, che stimola lo sviluppo dell'attività cognitiva e l'abilità di padroneggiare i metodi di azione negli studenti. È stato sviluppato un primer per l'insegnamento della lettura e della scrittura, che è stato adattato alle diverse lingue delle repubbliche sovietiche. Elkonin ha anche attirato l'attenzione del pubblico sul rapporto tra gioco e apprendimento.

Nella Russia moderna, il patrimonio scientifico di Elkonin non perde la sua rilevanza: molte scuole stanno passando a un programma di educazione allo sviluppo, nuovi materiali metodologici e modelli didattici vengono sviluppati sulla base delle opere di Elkonin, gli studenti delle università psicologiche e pedagogiche studiano le sue idee e le praticano in la pratica.

Ma la moderna comunità scientifica internazionale utilizza le teorie dello psicologo sovietico e applica le sue idee nella pratica?

In questo capitolo considereremo l'atteggiamento nei confronti delle opere e delle idee di Elkonin nel mondo, coprendo i paesi dello spazio post-sovietico, l'Europa e il continente americano.

Il nome Elkonin e le sue opere psicologiche e pedagogiche sono ben note alla comunità scientifica di lingua russa.

A metà del secolo scorso, Daniil Borisovich Elkonin ha vissuto e lavorato nell'Unione delle Repubbliche Socialiste Sovietiche. Durante l'intera esistenza dello stato, comprendeva 16 repubbliche sindacali:

1. RSS Azerbaigian;

2. RSS Armeno;

3. RSS Bielorusso;

4. RSS Georgiano;

5. SSR Kazako;

6. RSS del Kirghizistan;

7. SSR Lettone;

8. RSS Lituano;

9. RSS Moldavo;

10. RSFSR (Repubblica Socialista Federativa Sovietica Russa);

11. SSR Tagiko;

12. RSS Turkmena;

13. RSS Uzbeko;

14. RSS Estone;

15. RSS Ucraina.

Le repubbliche sovietiche esistevano in un unico spazio politico, economico e culturale. Sul territorio dello stato sono stati adottati un sistema educativo unificato e standard educativi unificati. Diplomi e certificati delle repubbliche furono riconosciuti in tutta l'Unione Sovietica.

L'amministrazione politica ha difeso il diritto all'istruzione per tutti i cittadini dell'URSS e ha sponsorizzato il lavoro di laboratori scientifici, l'apertura di nuove scuole e università. È per questo motivo che il sistema di educazione allo sviluppo progettato da Elkonin a Mosca ha raggiunto rapidamente tutte le repubbliche sovietiche ed è stato introdotto nel sistema di istruzione pubblica. I giovani studenti, studiando nelle università pedagogiche, hanno studiato teorie e idee moderne, conoscendo le opere di Elkonin e il suo laboratorio pedagogico.

L'URSS è esistita fino al 26 dicembre 1991, quando il Consiglio delle Repubbliche del Soviet Supremo dell'URSS ha adottato una dichiarazione sulla cessazione dell'esistenza dell'URSS in relazione alla formazione della CSI (Comunita degl Stati Indipendenti). Tuttavia, anche dopo il crollo dell'Unione Sovietica, la cooperazione scientifica e culturale fu portata avanti tra gli stati alleati. Quasi subito dopo la formazione della CSI nel 1992, i capi di governo di dieci membri della Comunità degli Stati Indipendenti hanno firmato un accordo di cooperazione nel campo dell'istruzione e un accordo di cooperazione qualità nel

campo della formazione del personale scientifico e scientifico-pedagogico e della certificazione dei documenti sulle loro qualifiche nell'ambito della CSI.

Nelle ex repubbliche sovietiche sono proseguiti i lavori, iniziati a metà del secolo scorso. Gli studenti di Elkonin erano impegnati in un lavoro indipendente in diverse parti del mondo e l'eredità del sistema educativo sovietico era un trampolino di lancio per l'ulteriore sviluppo indipendente del sistema educativo nazionale.

Nei paesi della CSI ci sono scuole che funzionano secondo il programma di educazione allo sviluppo, i materiali per l'apprendimento delle lingue vengono adattati, acquisendo le loro caratteristiche specifiche, corrispondenti alla regione, insegnanti e psicologi lasciano le università e continuano il lavoro di uno scienziato.

All'inizio degli anni 2000, il sistema Elkonin-Davydov è stato utilizzato da 2.500 scuole con gruppi di lavoro integrati con oltre 1.800 partecipanti, tra cui ricercatori, insegnanti, personale e dirigenti scolastici, che lavorano in 72 regioni di Russia, Ucraina, Lettonia, Kazakistan e Bielorussia. Inoltre, la grande apertura della Russia e delle ex repubbliche sovietiche ha permesso al lavoro di Elkonin e Davydov di ottenere riconoscimenti a livello mondiale.[42]

Nello sviluppo congiunto sono comparsi nuovi libri di testo di matematica per le scuole primarie nei paesi della CSI e in Russia, creati appositamente per il programma di educazione allo sviluppo. Una caratteristica di questo materiale metodologico è l'inclusione del concetto di "valore". Come spiegano gli autori, "il metodo di studio delle quantità nelle classi primarie è l'anello mancante che

collega il contenuto matematico e le teorie della formazione dell'attività educativa".[6]

Insieme ai paesi della CSI, la Russia svolge attività scientifiche, si tengono forum per discutere e scambiare idee e sono in corso lavori congiunti per sviluppare l'istruzione. In relazione a tutto quanto sopra, si può concludere che l'eredità culturale della psicologia e della pedagogia sovietiche ha lasciato il segno nel sistema educativo dei paesi della CSI.

Il Patto di Varsavia ha avuto un'importante influenza politica sui rapporti tra la Russia sovietica e gli altri paesi stipulanti. Il trattato di amicizia, cooperazione e assistenza reciproca tra Albania, Bulgaria, Ungheria, Repubblica Democratica Tedesca, Polonia, Romania, URSS e Cecoslovacchia fu firmato il 14 maggio 1955 all'incontro di Varsavia degli Stati europei sulla pace e la sicurezza in Europa.

La cooperazione tra questi paesi non è stata solo economica e politica, ma ha anche promosso lo scambio culturale. Possiamo ipotizzare che Elkonin, ben noto in URSS negli anni della conclusione del Patto di Varsavia, abbia influenzato le dinamiche di interazione culturale e scientifica dei paesi partecipanti.

La Germania occupò un posto importante tra i paesi che adattarono e svilupparono successivamente il modello educativo sovietico. Durante il periodo dell'attività scientifica attiva di Elkonin, il territorio moderno della Germania era diviso in due parti: la Repubblica Democratica Tedesca e la Repubblica Federale Tedesca; inoltre, Berlino Ovest aveva uno status internazionale speciale. È stato nella Repubblica Democratica Tedesca (RDT), che partecipò al Patto di Varsavia, che il sistema di educazione allo sviluppo si è diffuso maggiormente.

Nella seconda metà del ventesimo secolo sono stati conclusi diversi accordi educativi tra il governo dell'URSS e la RDT e sono stati implementati programmi di scambio di studenti. L'amicizia con la RDT ha contribuito a superare gli stereotipi negativi sulla Germania dopo la Seconda guerra mondiale. Il superamento di questi stereotipi ha contribuito all'espansione delle relazioni economiche e culturali tra i cittadini dei due stati.[2]

La cooperazione sovietico-tedesca orientale aveva un'ampia gamma tematica: politica, cultura, turismo, sport, ecc. Gli stati sponsorizzavano conferenze scientifiche giovanili, una delle quali vide la partecipazione di Daniil Borisovich Elkonin.

Uno dei conduttori, iniziatori e organizzatori dei contatti scientifici tra la psicologia tedesca e sovietica fu Joachim Lompsher, dottorato in Psicologia e professore all'Università di Potsdam. La prima conoscenza delle teorie di Elkonin si deve ad un articolo pubblicato sulla rivista "Questions of Psychology". Come scrisse lo stesso Lompsher, "Nello stesso anno, sulla rivista *Voprosy psikhologii* a cui ero abbonato dall'inizio della sua comparsa, fu pubblicato il primo articolo su un nuovo progetto di ricerca in prima elementare in cui educazione ed istruzione, cioè i fondamentali processi di formazione, sono considerati come principio metodologico generale per lo studio dei processi di sviluppo. L'insegnamento della lettura, della scrittura e della matematica in esso è sviluppato come prima esperienza per creare un substrato per il normale sviluppo dei bambini. Lessi l'articolo con molto interesse, mettendo giù alcuni interrogativi perché non tutto mi sembrò subito chiaro; avevo però intuito che si trattava di qualcosa di promettente e molto interessante. Mi colpì che fosse stato direttamente il

laboratorio di psicologia infantile a decidere di iniziare a insegnare ai bambini in età prescolare. Si palesò in me il desiderio di avvicinarmi o addirittura di utilizzare i dati di tale ricerca teorica e pratica-applicata alle mie idee di lavoro scientifico".[33]

Nel 1963 Lompsher, invitato dall'Accademia delle scienze pedagogiche della RDT, partecipò alle relazioni di Elkonin in cui il sovietico discuteva con insegnanti e scienziati-educatori tedeschi e presentava loro i risultati dell'insegnamento sperimentale dei bambini a leggere e a scrivere secondo il programma da lui sviluppato.

Ispirati da nuove conoscenze e idee, Lompscher e i suoi colleghi lanciarono un grande esperimento didattico nella scuola elementare utilizzando la metodologia Elkonin, lievemente rivista utilizzando la teoria di Halperin della formazione graduale delle azioni mentali. Le memorie di Lompscher riportano: "Sono rimasto profondamente colpito dal suo approccio all'insegnamento della lettura e dai risultati raggiunti. Con un piccolo gruppo di dipendenti preparai un esperimento didattico dalla I alla III classe nel triennio 1965-68 ed uno dei suoi aspetti era imparare a leggere "secondo Elkonin": un corso propedeutico alla fonetica con *gettoni* di suoni, via via sostituiti da lettere, introducendo ritmi sempre più complessi e più veloci rispetto al metodo tradizionale[...] I bambini imparavano a leggere in maniera sorprendentemente rapida e, ovviamente, ne andavo molto orgoglioso".

Come scrisse in seguito Lompscher sull'andamento dell'esperimento sopracitato: "Sebbene a quel tempo cercassi di utilizzare gli impulsi ricevuti alla prima

conoscenza del concetto di apprendimento evolutivo (come fu chiamato in seguito), non avevo ancora una comprensione profonda e un approccio sistematico al metodo. Il nostro esperimento didattico negli anni accademici 1965-68 si basava sul concetto che avevamo ideato per lo sviluppo delle capacità mentali attraverso la formazione di un sistema di operazioni mentali e metodi di attività intellettuali nel processo di apprendimento, per la cui stesura avevamo fatto riferimento alle opere di Rubinstein, Menchinskaya, Halperin e altri (tra cui, ovviamente, autori occidentali). Tutto ciò, seppur con buone intenzioni di un approccio allineato alla conoscenza esistente, aveva portato a un eclettismo piuttosto pronunciato.[33]

È possibile comprendere la teoria dell'attività educativa e la sua formazione considerando il contesto della teoria generale dell'attività che l'ha generata, che a sua volta si basava sulle idee della psicologia storico-culturale. Sebbene tale teoria fosse altamente flessibile e adattabile a diverse condizioni culturali e sociali, l'utilizzo di essa solo in parte non avrebbe portato i risultati necessari. Per la psicologia europea, nutrita dalle idee di Piaget, questa nuova teoria rappresentava perciò una sfida.

Durante un'intervista rilasciata per la rivista Vestnik (n. 1, 1996, Riga), Davydov parlò dello sviluppo dell'istruzione nel mondo e del ruolo della Russia nella diffusione della teoria, confermando il pensiero sopracitato:

"A mio parere, il sistema di educazione allo sviluppo in Russia è un fenomeno unico. La sua unicità risiede nel fatto che gli stessi requisiti che l'attuale riforma impone all'istruzione sono molto alti. In altri paesi non sono ancora state attuate

riforme che comportino la creazione di un'istruzione in via di sviluppo. Sebbene in Occidente ci siano diversi approcci teorici all'educazione che coincidono con il nostro, essi sono tra di loro completamente separati. A mio parere non c'è semplicemente integrità teorica e pratica in loro. Quelle teorie psicologiche dello sviluppo umano che ancora dominano in Occidente (come la teoria fondamentale di Jean Piaget) non possono servire come base per nessun sistema di educazione allo sviluppo. Al contrario, predicano il fatto che lo sviluppo mentale di una persona procede secondo proprie leggi interne, che, in sostanza, non hanno nulla a che fare con i metodi di formazione ed educazione. Penso che anche i nostri colleghi in Occidente lo sappiano bene. Ecco perché stanno esaminando da vicino ciò che viene fatto qui. La nostra comprensione delle attività di apprendimento e dell'educazione allo sviluppo è stata accolta abbastanza bene e viene già utilizzata, ad esempio, in Vietnam, sotto la guida del professor Ho Ngoc Dai.

Approcci teorici e pratici simili esistono in Germania in quanto il team del professor Lompscher ha lavorato a stretto contatto con noi per molti anni. Negli anni '70-'80, molte delle nostre idee teoriche iniziarono a incontrarsi nelle opere di singoli psicologi ed educatori olandesi. Negli Stati Uniti ci sono stati tentativi di utilizzare le nostre idee nell'insegnamento della matematica elementare. Per attuare il nostro sistema nei suoi veri termini scientifici e pratici, sono necessarie condizioni sociali e pedagogiche speciali, che sono assenti in altri paesi. Per coincidenza, ora stanno prendendo forma in Russia, con i loro vantaggi e svantaggi".

Lompscher ei suoi colleghi hanno compreso il problema della perdita di integrità nel lavorare con le idee della psicologia sovietica, e quindi la cooperazione scientifica tra i paesi è continuata.

La teoria dell'attività educativa ha ricevuto la massima fioritura e diffusione negli anni 1970-1980. Nel 1970 si tenne una conferenza sui problemi teorici e metodologici della psicologia dell'educazione.

Grandi gruppi di insegnanti e psicologi, tra cui studenti laureati dell'Accademia delle scienze pedagogiche della DDR, hanno sviluppato programmi di formazione basati su una strategia di ascesa dall'astratto al concreto. Sempre in questi anni è stato realizzato un manuale didattico "specifico" sui nuovi principi dell'insegnamento della lettura e della scrittura, di cui parla Elkonin nelle sue opere.[16]

È stato creato un discreto numero di programmi in stretta collaborazione con il team di Davydov.

Un passo importante in questo processo fu la conferenza di Potsdam nel 1978, che servì come una sorta di preparazione per gli psicologi dei paesi socialisti al congresso internazionale di psicologia di Lipsia nel 1980.

Dal 6 al 12 luglio 1980 si tenne a Lipsia il XXII Congresso Internazionale di Psicologia. Al Congresso parteciparono più di 4000 psicologi provenienti da più di 50 paesi del mondo. Il programma scientifico dell'evento era composto da 57 simposi, 69 sessioni tematiche, diverse relazioni individuali, 39 lezioni pomeridiane e serali.

Furono organizzati convegni per presentare molteplici libri di psicologia, pubblicati in diversi paesi durante il XXI-XXII Congresso, ed una mostra di apparecchiature sperimentali. Furono inoltre proiettati film scientifici sulla psicologia. All'apertura del congresso, insieme al fitto programma scientifico, furono presentate alcune tesi e tanto altro materiale. Il quotidiano “Congress News” fu pubblicato giornalmente per tutta la durata del Congresso (5 numeri in totale).

I lavori del Congresso furono riportati alla radio e alla televisione. In generale, il congresso fu organizzato su una scala molto ampia.

Per la conferenza furono fornite le aule dell'edificio dell'Università K. Marx di Lipsia, così come le sale del Campidoglio e il Nuovo Municipio.

La sessione plenaria dedicata all'inaugurazione del congresso si tenne nell'edificio del Teatro dell'Opera, dove fu accompagnata da un concerto. Le lingue ufficiali del congresso furono l'inglese, il francese ed il tedesco, ma in molte sessioni, compresa la plenaria dedicata all'apertura del congresso, vi furono anche traduzioni simultanee in spagnolo e russo.

Durante l'intera conferenza furono discussi più di 57 argomenti ufficialmente calendarizzati, tra cui lo studio della questione della parola, il processo della memoria e del fidanzamento etc., ed altri circa 60 nati spontaneamente nel processo di discussione. [39]

Per la psicologia sovietica, una conferenza di questa portata fu considerata una nuova pietra miliare del proprio sviluppo. L'attenzione internazionale ai problemi dello sviluppo psicologico stimolò l'emergere di nuove associazioni scientifiche,

lo scambio di esperienze tra scuole e direzioni diverse, la diffusione dei programmi statali locali a livello internazionale, nonché la crescita degli investimenti nella scienza da parte del governo.

Negli stessi anni, il team psicologico della DDR creò un libro di testo sulla psicologia dell'educazione per le scuole pedagogiche intitolato "Sviluppo personale nell'attività educativa", che presentava un concetto già abbastanza integrale e coerente di attività educativa e la sua formazione nella scuola primaria. Questo libro di testo è stato successivamente utilizzato nella riqualificazione degli insegnanti primari e secondari. [32]

Nel 1986 si tenne a Berlino Ovest il 1° Congresso Internazionale sulla Teoria dell'Attività. In questo congresso, fu deciso di creare un'organizzazione che unisse scienziati di diversi paesi e diverse discipline che studiassero i problemi dell'attività umana: fu creata la Società Internazionale per la Ricerca Culturale e la Teoria dell'Attività (International Society for Cultural Research and Activity Theory, ISCRAT). Dal 1988 è stata pubblicata la rivista "Multidisciplinary Newsletter for Activity Theory" (pubblicata solo fino al 1994).

Una figura importante nella diffusione delle idee della psicologia sovietica all'estero fu il rappresentante della Germania, Georg Ruckriem, dottore in pedagogia, professore, vicepresidente dell'Università delle arti di Berlino e condirettore della rivista elettronica "Teoria dell'attività: ricerca in Germania".

Il professore è stato l'organizzatore del Primo Congresso Internazionale sulla Teoria dell'Attività nel 1986, ed anche uno dei fondatori della Società Internazionale per la Ricerca Culturale e la Teoria dell'Attività (ISCRAT).

Essendo uno dei maggiori specialisti nel campo della psicologia storico-culturale all'estero e uno specialista unico nel campo della comprensione e della concretizzazione dell'apparato concettuale della psicologia storico-culturale, il Ruckriem ha continuato ad affrontare la questione dell'approccio alle attività nell'insegnamento e lo sviluppo dell'istruzione; ha inoltre tenuto lezioni per studenti europei e russi delle Università di Psicologia.

Nella sua conferenza del 19 ottobre 2010, tenutasi all'Università di Psicologia e Pedagogia di Mosca, il Ruckriem ha sostenuto la necessità di creare un glossario multilingue unificato dei termini psicologici della psicologia storico-culturale. Sono stati forniti esempi e situazioni in cui un termine psicologico, tradotto in un'altra lingua, ha perso il suo vero significato oppure il significato della parola è cambiato. Questo problema è incredibilmente importante nel contesto del lavoro internazionale, che ovviamente la comunità psicologica necessita.

È per questo motivo che all'inizio del secolo in Germania è stato svolto un attivo lavoro per tradurre in tedesco le opere principali di Vygotsky, Elkonin e Davydov. In particolare, sono stati tradotti i "Tipi di generalizzazione nell'insegnamento" di Davydov, "La psicologia del gioco" di Elkonin, "Problemi dell'attività didattica: raccolta di articoli scientifici" di P.Ya. Galperin e molte altre opere del settore. Sebbene la traduzione sia stata eseguita nella DDR, anche gli scienziati della Germania occidentale hanno potuto familiarizzare con queste teorie, diffondendo le idee degli psicologi sovietici in Occidente.

La diffusione delle opere degli scienziati sovietici in tedesco ha permesso ai ricercatori di paesi di lingua tedesca come Austria, Svizzera ed altri di conoscere le idee di Elkonin.

Durante la Perestroika, periodo in cui vennero realizzate tutta una serie di riforme sotto la guida del Segretario Generale del Comitato Centrale del PCUS Mikhail Gorbachev negli anni 1985-1990, il contatto politico con la DDR si ridusse notevolmente; tuttavia, l'opera culturale e scientifica iniziata continuò anche senza un sostegno significativo da parte degli stati.

Nel moderno panorama psicologico in Germania, lo sviluppo dei problemi dell'attività educativa è una delle direzioni della ricerca della teoria dell'attività culturale, rappresentata da molti gruppi scientifici in varie università del paese. Ad esempio, all'Università di Potsdam, il Dottore in Pedagogia Hartmut Gist, Professore del Dipartimento di Fondamenti di Scienze Sociali e Naturali, ed i suoi colleghi stanno conducendo ricerche e progetti per creare un kit di strumenti metodologici per la teoria dell'attività educativa, principalmente nell'insegnamento delle materie del ciclo delle scienze naturali nella scuola secondaria. È iniziata una serie di studi sull'uso della teoria dell'attività di apprendimento per una scuola inclusiva.

Nel novembre 2011, il professore ha preso parte al colloquio internazionale "Lomonosov e Humboldt: cooperazione scientifica tra Russia e Germania - dalle origini ai giorni nostri" tenutasi dell'Università statale di Mosca, discutendo la questione del lavoro congiunto nel campo dell'istruzione.

Ogni anno, i rappresentanti delle organizzazioni internazionali dell'approccio culturale-attività si riuniscono per la tradizionale conferenza "Teoria dell'attività e la scuola storico-culturale" vicino a Osnabrück.

Un discreto numero di moderni ricercatori tedeschi continua il proprio lavoro relativo alle idee della psicologia sovietica. Alla Libera Università di Berlino P. Keiler e all'Università di Mannheim Alexandre Metraux stanno sviluppando la storia e la metodologia della teoria storico-culturale nell'ampio contesto della teoria della conoscenza. Gli studi teorici riguardanti le questioni dei fondamenti filosofici e le conseguenze scientifiche generali della psicologia storico-culturale, si svolgono presso l'Università Humboldt di Berlino (Christian Dahme), l'Università di Geneva (Janette Friedrich), l'Università di Munster (Manfred Holodynski), all'Università di Berlino (Georg Litsche), all'Università di Bielefeld (Michael Otte), alla scuola sportiva tedesca Schurmann a Colonia. Nell'ambito della psicologia dello sviluppo, conducono le loro ricerche Bernd Fichtner presso l'Università di Siegen, Michael Herschelmann all' Università di Oldenburg, Martin Hildebrand Nilshon all' Università di Berlino, Reimer Kornmann all'Università di Heidelberg e Margarete Liebrand e Lipsia Tomasello all'Università di Amburgo.

I problemi del gioco sono discussi nella ricerca di Rolf Oerter (Ludwig Maximilian University di Monaco) e Wolfgang Worster. I problemi della psicologia del lavoro sono presentati nei lavori di Winfried Hacker dell'Università tecnica di Dresda.

Il periodico Tätigkeitstheorie: E-Journal for Activity Theoretical Research in Germany è distribuito in Germania e pubblica articoli con i risultati di

esperimenti e ricerche moderne nel quadro della psicologia storico-culturale e dell'approccio attivo nell'educazione.

Lo scambio scientifico e culturale tra l'URSS e la DDR è stato piuttosto attivo. È stato costruito sull'interesse personale, sulla relazione degli studiosi di entrambe le parti e sul supporto significativo per lo scambio culturale da parte dei governi di entrambi i paesi. Grazie anche al sostegno dell'élite politiche, la diffusione delle teorie scientifiche sovietiche ha guadagnato grande popolarità nella DDR. L'interesse scientifico e l'iniziativa dimostrata dai singoli hanno contribuito all'ulteriore diffusione delle idee, anche dopo la caduta del muro di Berlino e la perdita di stretti contatti politici e culturali tra gli stati.

L'unificazione della Germania nel 1990 ha anche favorito la diffusione delle idee degli psicologi sovietici, e in particolare delle teorie di Elkonin, in tutto lo stato.

Grazie alla cooperazione internazionale della comunità scientifica, il lavoro nell'ambito della psicologia culturale e storica ed in particolare sulle idee e le teorie di Daniil Borisovich Elkonin continua ancora oggi.

Simili processi di integrazione nel campo della psicologia si sono verificati con altri paesi partecipanti al Patto di Varsavia. Tuttavia, le informazioni sui contatti dello stesso Elkonin con i rappresentanti delle scuole psicologiche di questi stati e sull'applicazione pratica della sua teoria nelle istituzioni educative sono praticamente assenti. Da ciò si può concludere che, a differenza della DDR, lo scambio di idee scientifiche tra i principali psicologi e le scuole di psicologia dei paesi membri del Patto di Varsavia è stato poco significativo.

Ad esempio, secondo le memorie dello stesso Elkonin, fu organizzato un lavoro congiunto con i contatti della Repubblica popolare polacca (1944-1989) per creare un dizionario polacco originale nell'ambito della teoria dell'insegnamento della lettura e della scrittura. Inoltre, gli iniziatori dell'attività scientifica sono stati i colleghi polacchi di Elkonin dell'Università di Lublino M. Tsatskovskay. Tuttavia, non sono pervenute informazioni sul completamento del lavoro sul dizionario polacco e sulla sua ulteriore applicazione pratica.

Sulla base della teoria dell'educazione allo sviluppo di Elkonin-Davydov, è stato sviluppato e pubblicato nella Repubblica polacca il libro di testo "Conoscenza della natura e dell'uomo" sul tema delle scienze naturali. Negli ultimi due decenni, l'integrazione del materiale didattico basato sull'approccio per attività è stata considerata non solo come un metodo di insegnamento aggiuntivo, ma anche come parte del sistema scolastico di insegnamento nella scuola primaria.

I rappresentanti della comunità scientifica polacca contemporanea partecipano regolarmente a conferenze psicologiche internazionali. Nel marzo 2018 la Polonia ha ospitato i partecipanti al seminario ISCAR presso l'Università Kazimierz Wielki di Bydgoszcz, in cui sono state discusse questioni educative, tra cui un approccio basato sulle attività e l'apprendimento evolutivo.

Il nuovo trattato internazionale concluso tra Russia e Polonia contiene articoli sullo sviluppo della cooperazione tra le organizzazioni scientifiche di entrambi i paesi, nonché sullo scambio di esperienze culturali, educative e scientifiche. Ciò suggerisce che lo scambio culturale e scientifico tra i due paesi continuerà in futuro, il che contribuirà alla diffusione e allo sviluppo delle idee e delle teorie

formulate dagli psicologi sovietici, nonché al lavoro congiunto sulla loro integrazione nel moderno ambiente educativo di entrambi Paesi.

Un altro stato membro del Patto di Varsavia nel quale è possibile rintracciare la diffusione delle idee di Elkonin negli anni '60 del XX secolo è la Repubblica Popolare di Bulgaria (1946-1990).

Nella città di Sofia, sotto la guida degli insegnanti bulgari R. Sharov e G. Nedev, è stato svolto il lavoro di creazione di un *primer* sperimentale basato sui principi del sistema Elkonin di insegnamento della lettura e della scrittura. Nel 1962 pubblicarono il libro "Letture pedagogiche dall'esperienza di un insegnante di scuola elementare", in cui furono divulgate in dettaglio le idee e i metodi proposti da Daniil Borisovich.

Dopo il crollo dell'URSS e la cessazione del Patto di Varsavia, molti Stati membri del Patto, inclusa la Bulgaria, hanno ridotto significativamente i contatti in campo politico, economico e culturale a causa della nuova situazione politica; ciò ha ovviamente influito negativamente sullo sviluppo di progetti comuni nel campo della scienza. Tuttavia, non è avvenuta una rottura completa: l'ulteriore diffusione delle teorie scientifiche ha iniziato a dipendere dall'entusiasmo personale dei singoli ricercatori che continuano a lavorare indipendentemente dalla situazione politica.

Nei paesi partecipanti al Patto di Varsavia, come risultato della cooperazione scientifica nel campo dell'educazione e della psicologia, le idee di Elkonin hanno trovato i loro seguaci e sono state applicate nella pratica. Tuttavia, nel corso degli anni e con la morte di molti ricercatori, il lavoro sulla teoria

dell'apprendimento evolutivo e sul curriculum per l'insegnamento della lettura e della scrittura ha cominciato a dissiparsi. Negli stati moderni dell'Europa orientale che un tempo facevano parte del blocco dei paesi partecipanti al Patto di Varsavia, si può osservare un certo interesse di scienziati di diversi paesi nello studio di questioni relative allo sviluppo delle idee di psicologi e insegnanti sovietici e al loro adattamento alle nuove condizioni socioculturali.
Per quanto concerne l'Europa occidentale, viene spontaneo chiedersi fino a che punto la comunità scientifica europea conosca le opere dello psicologo sovietico.

Come accennato in precedenza, a causa del confronto politico ed economico tra le differenti parti caratterizzate da ideologie e sistemi sociali mutualmente esclusivi sviluppatosi nel mondo dopo la Seconda guerra mondiale, non si sono verificati una grande quantità di contatti scientifici tra i paesi del blocco NATO e l'Unione Sovietica. L'atmosfera di reciproca sfiducia e sospetto ha complicato i contatti tra scienziati di questi paesi, i reciproci tentativi di dimostrare la superiorità del proprio sistema politico e, di conseguenza, dell'economia, della cultura e della scienza, hanno reso questi contatti completamente impossibili.

Solo negli anni '80 le tensioni nella politica mondiale cominciarono gradualmente ad affievolirsi, grazie anche ai trattati firmati per una politica "pacifica" tra l'URSS e gli Stati Uniti. Tuttavia, un vero e proprio momento di stretta collaborazione e di contatto non è ovviamente arrivato immediatamente. Questo ha richiesto decenni successivi.

In una situazione di tale tensione politica, era impossibile parlare di un vero e proprio scambio di idee scientifiche. Ecco perché le idee di Elkonin sono arrivate nei paesi europei per vie traverse e con grande ritardo.

A metà del XX secolo, la diffusione delle idee di Elkonin in Europa è avvenuta spontaneamente: come già parzialmente spiegato, molti paesi europei hanno avuto accesso alle idee scientifiche di Elkonin grazie alle traduzioni tedesche delle sue opere nell'amica DDR. Conoscendo le idee dello psicologo sovietico, una piccola parte di ricercatori europei, alimentata da un interesse personale, ha organizzato e svolto lavori teorici e sperimentali nell'ambito di questa teoria.

Fu solo all'inizio del nuovo millennio che gli studi europei e il lavoro pratico apparvero legati alle idee proposte a metà del secolo scorso da Elkonin.

Nella Russia moderna, l'Università psicologica e pedagogica della città di Mosca funge da mediatore tra l'eredità della scuola di Psicologia sovietica e la comunità scientifica europea, riunendo sotto il proprio tetto studenti di psicologia da tutto il mondo e continuando questo tipo di percorso di ricerca scientifica.

Molta attenzione è rivolta all'approccio basato sulle attività nel mondo dell'istruzione nel Regno di Norvegia. Uno dei principali fautori di questa operazione è l'Østfold University College che, in stretto contatto con l'Università psicologica e pedagogica russa (MSUPE), conduce programmi educativi congiunti e applica i materiali di studio nella pratica. C'è uno scambio di studenti tra le università, insegnanti di entrambi i paesi tengono lezioni per studenti stranieri.

Molte scuole norvegesi funzionano secondo il sistema Elkonin-Dovydov. La differenza sta nel fatto che nelle realtà russe tale educazione avviene solo nella

scuola primaria (fino a 11 anni), mentre in Norvegia tale programma è stato sviluppato e testato già per la scuola secondaria e superiore, il che mostra ancora una volta la capacità di adattamento di questa teoria.

In particolare, la Pofessoressa Irina Engeness, preside della Facoltà di pedagogia e lingue, ha pubblicato un libro (Presents P. Galperin's study on the development of human mental activity, 2021) contenente alcune delle lezioni dello psicologo sovietico Galperin, che ha continuato il lavoro di Elkonin.

In Finlandia sono in corso lavori per tradurre e adattare le teorie psicologiche russe per l'applicazione pratica. Yrjo Engestem, Professore all'Università di Helsinki e all'Università della California (USA), a capo del Center for Activity Theory and Developmental Learning Research, descrive nel suo articolo su *From Learning Environments and Implementation to Activity Systems and Expansive Learning* le caratteristiche di psicologia storico-culturale e un approccio basato sull'attività nell'educazione. Egli pone ancora una volta la questione critica sul fatto che i metodi non possono essere universali e quindi che per la loro trasformazione sia necessaria una buona comprensione della teoria stessa. Senza comprendere l'essenza di un sistema integrale, è impossibile applicare le sue parti nella pratica.[22]

Pentti Hakkarainen è uno psicologo finlandese, caporedattore del periodico Journal of Russian & East European Psychology. Si tratta di una rivista psicologica internazionale, pubblicata per la prima volta nel 1992, contenente sia traduzioni di articoli scientifici esistenti che materiali originali moderni, principalmente di autori dei paesi dell'ex Unione Sovietica e dell'Europa orientale.

Nella Repubblica Italiana le idee e le teorie scientifiche di Elkonin non erano molto diffuse. Le teorie psicologiche scientifiche, nell'ambito delle quali si costruisce il processo di apprendimento nel sistema educativo italiano si basano sulla teoria dello psicologo e filosofo svizzero Jean Piaget, che risultano abbastanza incompatibili con il pensiero scientifico sovietico. La comunità psicologica italiana ha familiarità con le idee e i lavori scientifici di Lev Vygotsky, ma le ricerche e le teorie dei suoi studenti non sono molto diffuse negli ambienti scientifici. Tuttavia, l'interesse per la psicologia russa e la sua eredità sovietica è cresciuto in modo significativo nella Repubblica italiana negli ultimi anni.

L'Università La Sapienza di Roma sta lavorando attivamente per diffondere e organizzare l'interazione con le università russe nello sviluppo e nello studio della psicologia sovietica. L'istituto di istruzione effettua scambi di studenti con le università di Mosca e organizza anche incontri internazionali per ricercatori di psicologia culturale e storica. La prima Università di Roma invia appunto i propri professori a tenere conferenze nelle università russe.

Ho avuto la fortuna di comunicare personalmente con i professori italiani che hanno partecipato ad una conferenza internazionale presso MSUPE nel 2015 e di tenere lezioni sull'approccio basato sulle attività nell'istruzione.

Un rappresentante di spicco della delegazione italiana è la Professoressa Maria Serena Veggetti, docente di psicologia generale all'Università "La Sapienza" e membro straniero dell'Accademia Russa dell'Educazione. La sfera degli interessi scientifici della Professoressa Veggetti, a cui ha dedicato tutta la sua vita, è diventata la psicologia russa. Il lavoro di tesi di Veggetti è stato dedicato al tema “La

Scuola Psicologica di L.S. Vygotsky in URSS" ed è il risultato di uno studio scientifico effettuato nel 1962-64 in URSS, a Mosca, presso il Dipartimento di Psicologia dell'Università Statale insieme al professor Leontyev, dottore in pedagogia e studente di Vygotsky.

Nelle sue opere la Professoressa Veggetti individua le origini metodologiche della teoria dell'attività educativa, descrive la diffusione della psicologia sovietica e russa in Italia. Veggetti sostiene la ricerca degli psicologi russi sullo sviluppo del concetto di scuola di tipo storico-culturale, vedendo in essa una continuazione delle idee di Vygotsky, Anton Makarenko e Vasily Davydov.

Così Veggetti nel suo libro "Psicologia storico-culturale e attività" esamina le origini della direzione della scuola psicologica sovietica, affronta il tema della preparazione psicologica dell'insegnante per l'attuazione dell'approccio sistema-attività nell'educazione e nella preparazione del bambino per l'apprendimento.

Maria Serena Veggetti è spesso invitata a Mosca per partecipare a referendum e congressi psicologici, nonché per tenere conferenze sull'applicazione della psicologia sovietica in Italia.

Nell'ambito della preparazione di questa tesi ho avuto la possibilità di confrontarmi con la Professoressa Veggetti, alla quale sono grata per le consulenze sull'applicazione delle idee della psicologia storico-culturale, e in particolare delle teorie di Elkonin in Italia. Veggetti ha richiamato l'attenzione sull'assenza di fonti italiane significative sul tema della psicologia sovietica nello spazio scientifico italiano, il che costituisce una seria difficoltà per questo tipo di lavoro scientifico.

Nel corso del colloquio con Maria Serena Veggetti, infatti, l'attenzione si è concentrata sullo studio delle fonti russe riguardo questo argomento.

Un altro ricercatore italiano che lavora a stretto contatto con gli psicologi russi e partecipa a convegni internazionali è Pietro Lucisano, rappresentante della Prima Università di Roma La Sapienza, Presidente del Corso di Scienze dell'Educazione, Professore di Pedagogia Sperimentale. Il professor Lucisano partecipa a conferenze psicologiche internazionali e ha più volte visitato la MSUPE nell'ambito del lavoro scientifico internazionale.

A causa della situazione politica nel mondo dopo la Seconda guerra mondiale, i contatti culturali tra l'URSS e l'Europa occidentale sono stati poco significativi. Solo alla fine del ventesimo secolo ci fu uno scambio scientifico su larga scala tra gli stati. Questo processo continua ancora oggi.

Ecco perché nei paesi dell'Europa occidentale si sa così poco del pensiero scientifico sovietico, specialmente nel campo della psicologia e della pedagogia. È impossibile parlare di una diffusione significativa delle teorie di Elkonin nei paesi europei; tuttavia, molti scienziati europei stanno studiando il suo lavoro e continuano le sue ricerche scientifiche nel mondo moderno.

L'URSS ha mantenuto relazioni politiche con i paesi del Sud America per tutto il ventesimo secolo. La guerra fredda ha avuto un impatto negativo su queste relazioni per qualche tempo, ma alla fine non ha potuto fermarne lo sviluppo. A cavallo degli anni 50-60, sotto l'influenza della politica pacifista dei paesi socialisti, la crescente autorità della politica di pace sovietica, l'ascesa della lotta antimperialista dei popoli dell'America Latina e soprattutto la vittoria della rivoluzione cubana, in

un generale cambiamento nell'equilibrio delle forze a favore della pace e del progresso, iniziò l'intensificazione delle relazioni sovietico-latino-americane, che vide l'espansione delle aree di cooperazione. Di conseguenza, all'inizio degli anni '80, si è sviluppato un sistema di relazioni interstatali tra l'URSS e i paesi dell'America Latina, sostenuto da una base giuridica sufficiente. Comprendeva relazioni politiche, economiche, culturali, scientifiche e sociali.

In URSS, nel 1959, fu creata l'Associazione sovietica per l'amicizia e la cooperazione culturale con i paesi dell'America Latina. Successivamente, si sono formate comunità di amicizia separate con molti stati dell'America Latina. Il loro compito principale era quello di familiarizzare il pubblico sovietico con la storia, la cultura, la scienza, gli eventi memorabili della vita dei paesi e dei popoli latinoamericani.

I contatti tra l'URSS ei paesi dell'America Latina nel campo dell'istruzione e della scienza si stavano sviluppando attivamente. L'Unione Sovietica forniva un grande aiuto ai paesi dell'America Latina nella formazione di personale scientifico altamente qualificato. In uno solo l'Università dell'Amicizia dei Popoli. P. Lumumba a Mosca ha formato diverse migliaia di specialisti per l'America Latina.

Nella seconda metà del XX secolo sono state tradotte molte opere artistiche e scientifiche, che hanno permesso di conoscere la cultura, le tradizioni e le conquiste scientifiche di tutti i paesi amici.

È logico supporre che nel processo di tale educazione e formazione di specialisti ci fosse una conoscenza delle teorie educative avanzate contemporanee. Inoltre, gli studenti latinoamericani sono stati educati nella direzione della psicologia,

studiando il lavoro degli psicologi sovietici. Ecco perché, nell'America Latina moderna, c'è un'ampia diffusione delle idee di Elkonin.

Nella preparazione di questa tesi si è reso evidente che un numero enorme di articoli moderni sulla vita e l'opera di Elkonin appartengono al continente sudamericano.

L'articolo *A Atividade lùdica no desenvolvimento da criança: contributições de Elkonin para a Educação Física Escolar* (Attivtà ludica nello sviluppo del bambino: i contributi di Elkonin all'educazione fisica accademica, 2017) presenta un esperimento condotto da dottorandi del Dipartimento di Psicologia Regina de Fátima e Flavia Gonçalves da Silva. Come parte dell'esperimento, il compito era quello di studiare l'influenza fisica del gioco sul processo educativo. La base di questo esperimento era la teoria del gioco di Elkonin, che esamina l'influenza del gioco dei bambini sul processo di apprendimento. Nella conclusione del lavoro di ricerca descritto, gli autori confermano l'importanza del gioco nel campo dell'educazione, ma prestano particolare attenzione alla costruzione del processo educativo nel quadro della teoria della psicologia storico-culturale, che crea un ambiente integrale.

Nel 2017 è stato pubblicato un articolo sul concetto di "apprendimento evolutivo" e che descrive l'applicazione moderna della teoria in Brasile, a cura del professore della Didática Geral Universidade Federal de Uberlândia Roberto Valdés Puentes. In esso, l'autore informa il lettore con la storia dello sviluppo della teoria dal momento del suo inizio sino al lavoro scientifico e pratico svolto ai giorni nostri. Egli solleva la questione della difficoltà di combinare questo programma con altri concetti

psicologici nazionali, il che conferma ancora una volta la possibilità di utilizzare le teorie sovietiche solo nell'ambito di un sistema integrale.

Un documento di ricerca di Longarezi A.M., de Araújo Souza L.M. "Didactic Principles and Methods of Developmental Training at a Transitional age" esamina l'impatto dell'applicazione pratica dei principi della teoria dell'apprendimento evolutivo nelle lezioni di sociologia per studenti di livello medio in una delle scuole brasiliane di Uberlandia, nello stato di Minas Gerais. I ricercatori giungono alla conclusione che questi principi non prescrivono solo un modello didattico, ma sono un sistema didattico completo costruito sulla base di seri sviluppi teorici e pratici.

L'esperienza didattica e i risultati positivi raggiunti nell'ambito del sistema educativo implementato nell'istruzione scolastica sono descritti nell'articolo di Sandra Valéria Limonta Rosa e Mara Cristina de Sylvio “Teoria Històrico-Cultural e teoria do esino desenvolvimental: bases para uma epistemologia psicològico-didàtica do ensino”. Gli autori parlano della necessità di formare insegnanti e studenti delle università pedagogiche nel quadro del sistema di educazione allo sviluppo per migliorare le condizioni educative delle scuole brasiliane. Gli autori dell'articolo sottolineano l'importanza dell'applicazione pratica della teoria nel campo dell'istruzione.

Ci sono anche articoli critici che sfidano le idee di Elkonin. Così nel lavoro scientifico "Um estudo crítico da periodização do desenvolvimento infantil de D. B. Elkonin e dos" princípios didáticos de V. V. Davydov embasado na teoria da subjetividade” Ewellyne S. Lima Lopes e Naíma Paula Salgado Chaves danno un esempio di critica al sistema di periodizzazione dello sviluppo psicologico dei bambini, sviluppato da Elkonin. L'enfasi principale è sul fatto che, secondo Elkonin, lo sviluppo psicologico è

un riflesso della realtà oggettiva, che avviene attraverso la sua interiorizzazione nell'attività oggettuale. La critica è diretta anche alla teoria della soggettività dello psicologo Rey González, professore all'Universidad de Brasilia. Rey ha vissuto e lavorato a lungo a Mosca, dove ha scritto e discusso due dissertazioni. La teoria della soggettività è stata proposta da lui già nel periodo post-sovietico, molto probabilmente sotto l'influenza non solo delle opere di autori tardo-sovietici (Bozhovich, Chudnovsky, ecc.), ma anche di studi critici occidentali degli anni Ottanta in cui si è passati dal problema della personalità al problema della soggettività. Rey Gonzalez sostanzia la necessità per la psicologia storico-culturale di rivolgersi a un'epistemologia e metodologia di ricerca di alta qualità e mostra quale contributo la psicologia storico-culturale stessa apporta al suo sviluppo. [4]

I concetti di base della teoria di Rey González sono soggettività, significato soggettivo e configurazione soggettiva. In relazione a ciascuno dei concetti, Rey González sottolinea che designano formazioni dinamiche che integrano emozioni e processi simbolici. “La soggettività comprende quei processi simbolico-emotivi (significati soggettivi) e quelle formazioni (configurazioni soggettive) che, acquisendo capacità e man mano che l'esperienza di vita si dispiega, rendono possibile che individui, gruppi e istituzioni appaiano come soggetti delle pratiche umane”. [25]

Rey González scrive di soggettività individuale e sociale, nonché della soggettività del dialogo. I significati soggettivi che generano formazioni più generali (configurazioni soggettive) possono essere visti come unità della soggettività, quelle sue "molecole" che hanno le proprietà del tutto. Pertanto, nell'analisi dei significati soggettivi, viene implementata la strategia di analisi per unità scoperta da Vygotsky.

Il significato soggettivo è definito da Rey González come un'unità che incarna la dinamica della relazione tra emozioni e processi simbolici in cui l'una sorge come risultato dell'altra, e viceversa, senza esserne la causa.[24]

La svolta verso la soggettività fatta da Rey González può essere vista come una continuazione di una serie di idee di Vygotsky. Vygotsky, che nei suoi testi conduce un dialogo con molti psicologi russi, tra cui Elkonin, è stato davvero un autore chiave per Rey González.

La teoria del gioco di Elkonin è discussa anche in Brasile. Nel loro articolo "A teoria do jogo de Elkonin e a educação infantile", gli autori, Suzana Marcolino, Flávia Cristina Oliveira Murbach de Barros e Suely Amaral Mello, esaminano il gioco dei bambini nell'ambito della psicologia storico-culturale. Dopo aver analizzato le tesi principali della teoria, arrivano all'idea che l'insegnante dovrebbe progettare un gioco per insegnare ai bambini diversi ruoli sociali.

Pertanto, vediamo un alto interesse della comunità scientifica per le idee di Elkonin e la loro ampia distribuzione. In Brasile si diffusero non solo la teoria dell'educazione allo sviluppo e il curriculum per l'insegnamento della lettura e della scrittura, ma anche la teoria del gioco, nonché la rimodulazione legata all'età di Elkonin.

Nell'ultimo decennio sono stati scritti molti articoli scientifici sull'applicazione pratica della teoria nelle scuole brasiliane, sull'adattamento delle teorie alle condizioni della realtà moderna e sull'analisi del significato pratico delle idee scientifiche. Molti autori prestano attenzione al fatto che sia difficile separare le idee scientifiche di Elkonin dalle idee della psicologia storico-culturale. La psicologia

sovietica forma un intero sistema scientifico; la comprensione dei suoi singoli elementi è impossibile senza la conoscenza della teoria storico-culturale nel suo insieme.

Tuttavia, l'introduzione dei metodi pratici sviluppati da Elkonin nel curriculum scolastico produce risultati positivi e promuove lo sviluppo del bambino, come scrivono molti ricercatori moderni.

Il sistema di educazione allo sviluppo Elkonin-Davydov, grazie alla sua flessibilità e versatilità, si inserisce organicamente nella moderna realtà educativa, senza perdere la sua rilevanza e capacità di cambiare, stare al passo con i tempi, nonché adattarsi alle diverse esigenze culturali e sociali.

Considerata la distribuzione geografica delle teorie di Elkonin, è possibile comprendere la portata raggiunta dal suo lavoro. Ovviamente è stato necessario organizzare la comunità internazionale affinché si verificassero attività produttive congiunte di ricerca, coordinamento e scambio reciproco dei risultati ottenuti.

Pertanto, vediamo un alto interesse della comunità scientifica per le idee di Elkonin e la loro ampia distribuzione. In Brasile si diffusero non solo la teoria dell'educazione allo sviluppo e il curriculum per l'insegnamento della lettura e della scrittura, ma anche la teoria del gioco, nonché la rimodulazione legata all'età di Elkonin.

Per questo motivo alla fine del XX secolo ha avuto luogo l'internazionalizzazione della teoria, con la creazione dell'Associazione internazionale per l'educazione allo sviluppo del sistema Elkonin-Davydov (MARO). Attualmente è uno dei tre sistemi ufficiali di istruzione primaria internazionale.

La formazione dell'Associazione internazionale è avvenuta nel 1994 ed il suo compito era consolidare gli sforzi degli specialisti che lavorano nell'ambito del sistema di educazione allo sviluppo Elkonin-Davydov. Nei primi anni la MARO era guidata da Vasily Vasilyevich Davydov, il creatore diretto del sistema stesso.

Le principali direzioni di lavoro della MARO sono:

- ricerca e sviluppo applicati ad un concetto olistico delle attività educative a scuola e all'università, nonché relativi corsi di formazione, libri di testo, sviluppi metodologici per insegnanti e tecniche diagnostiche che consentono di valutare gli effetti sullo sviluppo dell'apprendimento;

- creazione di metodi e forme organizzative per cercare di standardizzare le valutazioni di educazione allo sviluppo nelle classi e nelle scuole che lavorano secondo il sistema Elkonin - Davydov;

- creazione di un sistema di formazione e riqualificazione di docenti, psicologi, metodologi, dirigenti scolastici per lo sviluppo dell'istruzione;

- supporto alle attività delle scuole laboratorio (siti sperimentali) finalizzate alla “crescita” di eccellenze nelle attività educative, pedagogiche e manageriali, alla sperimentazione di nuovi curricula, programmi, manuali, metodi e forme di educazione basate sul sistema Elkonin-Davydov;

- creazione di uno spazio informativo comune per tutti i partecipanti alla MARO sotto forma di banca informazioni, siti web e conferenze sul Web, riviste, seminari, business game, congressi annuali.

Dal 1996, l'Associazione ha iniziato a pubblicare una rivista annuale chiamata Vestnik, finalizzata all'opportunità di condividere esperienze e nuovi sviluppi, nonché di ricevere lettere dagli insegnanti che lavorano all'interno del programma e incontrarsi per discutere di problemi pratici legati all'applicazione della teoria.

Naturalmente, nell'ultimo ventennio, i numeri sono cambiati e continuano ad aumentare.

Tuttavia, a causa delle specificità del sistema di istruzione sovietica e delle differenze nella vita moderna nei diversi paesi, può risultare difficile organizzare un tale sistema in scuole straniere, ad esempio, come scrive Marcos Gomes, in Brasile. Egli richiama l'attenzione sul fatto che questo sistema esiste in un paradigma speciale, le cui parti sono interconnesse. È impossibile ripristinare una delle fasi di questo sistema, perché il risultato è portato solo da una comprensione completa del sistema nel suo insieme. Tuttavia, il sistema Elkonin-Davydov è la base per lo sviluppo di nuove teorie applicabili alle realtà di un altro paese. Cambia forma per adattarsi alle nuove condizioni, ma l'idea di base e la teoria rimangono le stesse.

L'organizzazione internazionale ISCAR (The International Society For Cultural And Activity Research) è stata fondata nel 2002 per lavorare nel campo della psicologia storico-culturale e della psicologia dell'attività. A partire dagli anni '80, si è occupata di integrare i rappresentanti della scuola storico-culturale nella comunità mondiale, il che ha portato all'ulteriore crescita dell'organizzazione.

Il motivo principale che storicamente ha riunito negli scienziati dell'ISCAR, rappresentanti di diverse discipline, è l'interesse condiviso per un insieme interconnesso di posizioni teoriche orientate psicologicamente, formulate per la

prima volta negli anni '20 e '30 da ricercatori come Lev Vygotsky, Alexei Leontiev, Alexander Luria, Mikhail Bachtin e Sergej Rubinstein.

Negli anni '60, la comunità scientifica mondiale iniziò a fare attivamente riferimento all'eredità di questi scienziati, in particolare psicologi, educatori e linguisti. Successivamente essi furono affiancati da rappresentanti di altre discipline umanistiche, tra cui la filosofia.

Con il patrocinio di ISCAR si tengono diversi eventi scientifici e didattici, tra cui:

- Congressi internazionali (Tabella 1);
- Letture internazionali in memoria di Vygotsky;
- Scuola estiva annuale sulla teoria dell'attività (dal 2010 a Helsinki);
- International Summer University ISCAR di Mosca sotto la guida dell'Università di Psicologia e Pedagogia di Mosca.

Le letture internazionali in memoria di Vygotsky si tengono ogni anno, sponsorizzate dall'Istituto scientifico di bilancio dello Stato federale "Istituto per lo studio dell'infanzia, della famiglia e dell'educazione dell'Accademia russa dell'educazione", dell'Università pedagogica della città di Mosca.

Nel contesto delle Letture, si possono ascoltare le relazioni dei massimi esperti mondiali nel campo della psicologia, della pedagogia e delle pratiche sociali. Al termine delle letture, viene distribuita una raccolta dei materiali presentati. La partecipazione a tali letture e la pubblicazione del materiale stesso è gratuita.

Tabella 1.

Congressi Internazionali ISCAR		
Anno	Città, Paese	Tema principale del congresso
2005	Siviglia, Spagna	Rappresentazioni nelle società in cambiamento: apprendimento, interazione e pensiero nelle attività interculturali
2008	San Diego, USA	Ecologie delle diversità: l'interarticolazione evolutiva e storica delle forme di mediazione umana
2011	Roma, Italia	Ulteriore sviluppo dell'approccio culturale e di attività per lo sviluppo delle nuove generazioni in un mondo globalizzato
2014	Sydney, Australia	Inventare il futuro: ricerca trasformativa, immaginazione e azione collettiva per il cambiamento sociale
2017	Québec, Canada	Analisi a 360° del paesaggio di ricerca di attività storico-culturali: lo stato dell'arte del sistema delle borse di studio
2020/21	Natal, Brasile	Attività di ricerca in contesti di crisi: sfide e prospettive

Attualmente, l'ultima lettura presentata (XX Lettura) è avvenuta all'incontro del 2019 sul tema "Psicologia della personalità: un approccio storico-culturale".

Nel contesto del convegno sono stati considerati problemi sia teorici che metodologici della psicologia della personalità, nonché numerose e diverse pratiche volte a sviluppare o, se necessario, a correggere lo sviluppo personale, la crescita, l'unità dell'affetto e dell'intelletto dal punto di vista della psicologia della personalità. Un posto importante nelle XX Lettura è stato occupato dalle questioni di psicologia dell'arte e dalla loro connessione con la psicologia della personalità.

Ogni anno a Mosca, con base all'Università Psicologica e Pedagogica statale di Mosca e con il supporto della Società internazionale per la ricerca culturale-storica e di attività, si tengono dei corsi universitari estivi internazionali per studenti e giovani laureati.

L'emergere di un evento di questo tipo, insieme a corsi di formazione interattivi annuali e ad una serie di seminari a cui vengono invitati i maggiori esperti mondiali nel campo della psicologia culturale e storica, risponde principalmente alla necessità di migliorare le qualifiche dei giovani specialisti nel campo dell'organizzazione di attività scientifiche internazionali congiunte.

Lo scopo principale dell'ISCAR International Summer University è quello di diffondere l'esperienza nella conduzione di ricerche fondamentali applicate nel campo della teoria culturale e storica dello sviluppo umano, contribuendo allo sviluppo di sistemi di supporto psicologico nel campo dell'educazione, della pratica sociale e della correzione formazione scolastica.

Scienziati di spicco nel campo della psicologia culturale e storica prendono tradizionalmente parte al lavoro dell'università estiva. L'evento è riuscito negli anni ad ospitare docenti provenienti da Russia, Germania, Gran Bretagna, Finlandia, Grecia, Brasile, Italia, Giappone.

Come parte del progetto, ai partecipanti vengono offerte non solo lezioni educative tradizionali, ma anche forme di lavoro scientifico come presentazioni delle proprie ricerche, discussioni aperte, sottogruppi e consultazioni individuali per lo sviluppo di progetti internazionali congiunti.

Inoltre, l'organizzazione ISCAR pubblica diversi periodici (il principale rappresentato dalla rivista scientifica internazionale "Cultural-Historical Psychology" pubblicata dal 2005) che mettono in evidenza i problemi della psicologia e dell'educazione. La lingua ufficiale del programma internazionale è l'inglese.

Dal primo numero del 2018, la rivista "Cultural-Historical Psychology" è stata inserita nel database internazionale SCOPUS. Questo passaggio offre un'ulteriore opportunità per espandere la presenza delle riviste scientifiche russe nella comunità professionale internazionale. In precedenza, la rivista era stata inclusa nel database internazionale Web of Science CC (ESCI) ed ancora prima nei seguenti database internazionali:

- PsycINFO Journals Coverage
- European Reference Index for the Humanities (ERIH PLUS)
- Directory of Open Access Journals (DOAJ).

Al momento, il caporedattore della rivista è il figlio di Daniil Borisovich Elkonin, anche lui Professore e dottore in Scienze Psicologiche, Boris Daniilovich Elkonin.

Il III Congresso Internazionale del 2011, tenutosi in Italia, riguarda diversi aspetti sociali, tra cui la pratica della socializzazione nelle famiglie, nei parchi giochi, negli istituti prescolari e nelle scuole, nel lavoro, in altre organizzazioni, istituzioni, comunità; ed ancora la ricerca del linguaggio dei bambini e degli adulti, dei giochi, dell'identità di genere nell'istruzione e nell'attività professionale.

Particolare attenzione è stata dedicata alle condizioni di apprendimento nei diversi gruppi (minoranze, modelli di sviluppo tipici e atipici, progettazione e utilizzo di dispositivi tecnologici per l'apprendimento e l'attività professionale, formazione e

riqualificazione degli insegnanti), nonché un esame dettagliato dei contenuti dell'istruzione.

I temi principali del congresso sono stati i seguenti:

1. Questioni storiche, filosofiche, metodologiche e teoriche;

2. Socializzazione e cultura;

3. Istruzione e formazione;

4. Servizi clinici e sociali;

5. Psicologia dell'arte e della letteratura;

6. Sviluppo di una nuova generazione in relazione alle questioni sociali e interculturali;

7. Lavoro.

Il più recente Congresso Internazionale ISCAR 2021, organizzato online nel mezzo di una pandemia globale, si è tenuto a Natal, in Brasile.

I principali relatori del Congresso sono stati la professoressa Ana Luiza Bustamante Smolka, Università statale di Campinas, brasiliana; Professore dell'Università di Creta Manolis Dafermos, rappresentante della Grecia; Professoressa dell'Università di Rodi Heila Lotz-Sisitka, rappresentante del Sudafrica e psicologa Lois Holzman, rappresentante degli Stati Uniti.

Il congresso ha discusso l'applicazione delle teorie psicologiche nel quadro dei cambiamenti globali in corso, in particolare la formazione di nuovi modelli e problemi educativi nel quadro della pandemia globale di COVID-19. Sono stati

discussi i temi della formazione e della ricerca scientifica nel quadro della nuova crisi mondiale.

Il seminario internazionale passato ha riunito 26 professori, esperti nel campo della psicologia storico-culturale e dell'approccio all'attività, e 37 studenti laureati nelle principali università del mondo provenienti da 16 paesi: Australia, Gran Bretagna, Grecia, Georgia, Brasile, Danimarca, Italia, Canada, Kazakistan, Messico, Norvegia, USA, Finlandia, Francia, Svezia.

Come si vede, nonostante i forti cambiamenti mondiali, la comunità scientifica continua il lavoro iniziato all'inizio del Novecento da Vygotsky e sta cercando modi per applicare e adattare i suoi metodi e le sue idee alla nuova realtà.

Il programma ISCAR promuove lo scambio di dati scientifici e l'adattamento delle teorie scientifiche alle realtà moderne dei diversi paesi del mondo. In particolare, nell'ambito della conferenza, si tengono discussioni e lavori sull'adattamento di lavori scientifici e programmi di Elkonin (Elkonin Readings).

Elkonin Readings è una conferenza che si svolge ogni due anni presso l'Istituto di Psicologia dell'Accademia Russa dell'Educazione. Le prime letture si sono svolte nel 1994 su iniziativa di Davydov. Elkonin Readings riunisce psicologi, insegnanti, medici e altri specialisti che lavorano nel campo dello sviluppo infantile.

Le ultime Letture di Elkonin sul tema "Psicologia storico-culturale: orizzonti, il prossimo passo" si sono tenute nel marzo 2018.

Nikolay Veresov, PhD in Psicologia, Professore Associato presso la Facoltà di Educazione, Monash University, Melbourne (Australia), svolge attività scientifica

nell'ambito della psicologia storico-culturale. Veresov supervisiona progetti internazionali relativi alla teoria dell'educazione in Australia.

Il Professor Veresov è l'organizzatore delle conferenze ISCAR ed è impegnato nella traduzione e interpretazione delle opere di psicologi ed educatori russi per il lettore australiano. Le principali università che lavorano insieme in questa direzione sono la Queensland University of Technology, la Charles Sturt University e la Deaken University. In collaborazione con le università sopra elencate, sono in corso lavori sull'insegnamento della lettura, sulla teoria dei giochi e sulla formazione degli insegnanti.

Il professor Veresov è anche caporedattore di International Studies in Early Childhood Education (IRECE) e co-editore della serie di libri internazionali di Springer Perspectives for Cultural-Historical Research.

Il 20 ottobre 2009 si è tenuto il simposio scientifico "Sviluppo dell'approccio storico-culturale e basato sulle attività in Occidente: lo sviluppo della pratica sociale" al quale hanno preso parte rappresentanti di paesi come Gran Bretagna, Finlandia e Norvegia.

Sono stati presentati e discussi i seguenti rapporti: “The Study of Professional Interaction: Subjectivity in Relation as a Tool of Analysis” di Annie Edward, professoressa dell'Università di Oxford; "Formazione di concetti complessi nella dimensione "orizzontale": la connessione tra diversi campi di attività" di Urio Engestrom, professore all'Università di Helsinki e responsabile del centro per la teoria dell'attività e la ricerca sul lavoro evolutivo; “Teoria dell'attività come teoria dell'intervento attivo” di Annalisa Sannino, PhD in Psicologia, Università di Helsinki.

In data 14-16 novembre 2017 presso l'Istituto di Psicologia intitolato a L.S. Vygotsky Russian State Humanitarian University si è tenuta una conferenza scientifica internazionale "Approccio storico-culturale: da L.S. Vygotsky - al XXI secolo".

I principali relatori della conferenza sono stati scienziati russi, rappresentanti di varie università russe.

I principali argomenti di discussione nelle sezioni sono stati:

- Identità: sfide moderne;
- Psicologia sociale di una società transitiva;
- Soluzione di problemi urgenti del XXI secolo nella logica della psicologia culturale e storica;
- Psicologia clinica: sfide del XXI secolo;
- Tendenze attuali nell'educazione inclusiva e speciale: dalla violazione alla comprensione;
- Metodologia e tecnologie innovative nell'istruzione superiore;
- Segni e simboli nei sistemi viventi, psicologici e sociali.

Nel dicembre 2018, con il supporto di CICED, si è tenuta a Mosca una conferenza scientifica e pratica anniversario dedicata al 60° anniversario del sistema educativo di Elkonin - Davydov sul tema: "Sviluppare l'istruzione: ieri, oggi, domani".

Nell'ambito della conferenza, sono stati presentati rapporti scientifici da eminenti scienziati e specialisti, dedicati all'analisi della storia della formazione del sistema educativo Elkonin-Davydov nella pratica scolastica, i pro e i contro dell'influenza di

tale metodo sulla formazione della moderna pratica educativa, compresa la discussione degli sviluppi teorici e la pratica dell'attuazione dell'educazione allo sviluppo. Un ampio blocco della conferenza è stato dedicato a corsi di perfezionamento con la partecipazione di bambini e genitori in una varietà di aree dell'educazione allo sviluppo.

Aleksey Borisovich Vorontsov, direttore generale dell'Open Institute for Developing Education (dal 2015), ha indicato che nel 2018 sono trascorsi 60 anni da quando il sistema di Daniil Borisovich Elkonin è stato creato sulla base delle sue teorie sviluppate nella Scuola n. 91 dove lavorava. Da questo momento in poi considera iniziato il sistema educativo di Elkonin-Davydov.

Ogni anno, i rappresentanti dell'approccio culturale-attività si riuniscono per la tradizionale conferenza "Teoria dell'attività e scuola storico-culturale" vicino a Osnabrück, in Germania.

Una caratteristica importante di questa conferenza interdisciplinare è il fatto di non essere frequentata esclusivamente da psicologi, ma anche da insegnanti, sociologi, psicolinguisti e filosofi, i quali prendono tutti attivamente parte ai lavori. Il fulcro degli interessi è la comprensione metodologica delle principali disposizioni della psicologia culturale e storica, la teoria dell'attività, il rapporto di queste teorie con altre teorie moderne, i problemi del discorso scritto e orale, l'inclusione, lo sport come problema della teoria di attività, il supporto psicologico per bambini con ADHD, il moderno mondo dei media, ecc. I materiali principali della conferenza sono pubblicati nella rivista per la ricerca sull'attività (Tatigkeit theorie: Journal for Activity Theoretical Research in Germany, pubblicato dal 2010).

Negli ultimi anni sono stati pubblicati sempre più articoli in diverse lingue dedicati ai lavori scientifici di Elkonin. Almeno 40 delle sue opere sono state tradotte in diverse lingue del mondo.

Le sue opere più famose sono:

- "Domande di psicologia dell'attività educativa dei bambini delle scuole primarie" (1962)
- "Al problema della periodizzazione dello sviluppo mentale nell'infanzia" (1971)
- "La psicologia del gioco" (1978)

L'opinione dei seguaci del Elkonin

Nella parte finale di questo lavoro, viene presentata un'intervista alla professoressa dell'Università La Sapienza di Roma, M.S. Veggetti, per rivelare la sua esperienza di conoscenza della storia e dello sviluppo dell'opera di Elkonin. Le domande sono state preparate in connessione con la ricezione dei risultati della ricerca, nonché per l'ipotesi iniziale avanzata.

1. **Quando ha incontrato per la prima volta le teorie di Elkonin e perché hanno sollecitato la sua curiosità?**

Ho avuto occasione di incontrare il prof. Danil Borisovich El'konin nei tardi anni '70 (1976 o '77) presso il P.I.R.A.O. (Psihologicheskij Inst.Rossiiskoj Akademii Obrazovanija), presso lo studio di Vasilij Vasil'evich Davydov, con cui avevo rapporti per interessi scientifici e editoriali.

Davydov era Direttore dell'Istituto e me lo presentò personalmente come il "Piaget Russo". Avevo già letto il suo splendido lavoro sul gioco infantile, conoscevo da tempo la sua concezione delle tappe dell'età evolutiva, ossia la periodizzazione evolutiva e la esponevo agli studenti della Cattedra di Psicologia dello sviluppo (Facoltà di Lettere e filosofia, Università di Siena) dove avevo allora la mia docenza.

Più che eccitare la mia curiosità si trattò di un felice completamento dei miei studi del Perfezionamento sulla Psicologia storico-culturale e sulla lettura di Vygotskij che avevo espletato presso la Cattedra di Psicologia generale dell'Università Lomonosov di Mosca, allora tenuta da A.N.Leont'ev.

2. In che modo ha collegato il suo lavoro scientifico con lo studio delle teorie di Elkonin?

Il collegamento era già organico in quanto la Psicologia storico-culturale progettata dal Vygotskij era generalmente conosciuta a Mosca e lui ne era un illustre e fecondo esponente oltre che co - fondatore.

3. Quali sono i punti di forza delle teorie di Elkonin e perché?

Il passaggio dalle concezioni postulate dal Vygotskij sulla genesi della conoscenza propriamente umana, ossia sulla antropogenesi, alla pratica è stato predisposto proprio dalle sperimentazioni di Davydov, El'konin, Gal'perin, e tanti altri, che hanno elaborato una prospettiva pratica e applicativa tanto ricca di evidenze scientifiche da dare l'avvio ad un Progetto Elkonin-Davydov - Dneprov di riforma della scuola.

4. Perché le idee di Elkonin possono essere considerate innovative?

Innovativa è la antropogenesi di Vygotskij, Lurija, Leont'ev, Gal'perin,Talyzina, Bozhovich e tanti altri, da cui emerge la responsabilità sociale della educazione che l'essere umano incontra - o che non incontra - nella esperienza sociale.

Ne deriva l'esigenza di non basare la didattica solo sulla trasmissione di contenuti, ma sulla ricerca e la scoperta del nuovo, anche se questo non è già conosciuto dai cosidetti maestri, o…dai politici al governo.

5. **Secondo la sua opinione, per quale motivo le teorie di Elkonin si sono diffuse così intensamente nel suo Paese ma hanno avuto minore eco oltre confine?**

La stessa cosa è accaduta con le concezioni degli altri colleghi di D.B.El'konin. Direi che, anzi, i lavori di Daniil Borisovich si sono diffusi anche maggiormente rispetto agli altri, trattando del gioco, ritenuto generalmente, in modo errato, una attività da bambini e dunque lontana dalla politica.

Si è utilizzato quello che serviva in pratica e che non dava fastidio. All'estero non si sapeva quasi nulla di queste concezioni, altro che per Lurija che era fondatore della neuropsicoloia, una via che prefigurava il superamento della neurochirurgia attraverso forme di analisi semiotica del disturbo (si vedano le sue pubblicazioni, rese accessibili dalle prime traduzioni italiane dei suoi casi clinici nella collana degli Editori Riuniti, legata al Partico Comunista Italiano).

6. **Che impatto, secondo la sua opinione, ha avuto la situazione politica del suo Paese sulla diffusione della ricerca scientifica di Elkonin?**

Non mi sembra che il governo Sovietico abbia apprezzato e capito la potenzialità della nuova concezione della psicologia.

E se e quando è stata compresa ha destato chiusura ed emarginazione per gli autori. La stessa Psicologia è lontana dalla formazione dell'economista o del politico, in tutti I paesi del mondo.

Nei paesi occidentali, basati su una organizzazione capitalistica e sulla legge del profitto, le concezioni della psicologia storico culturale e della psicologia dell'Attività nate nell'URSS in seguito alla Rivoluzione del 1917 si sono diffuse tardi e sporadicamente e sono state filtrate dalle prime letture statunitensi, che non erano pronte o disposte a comprendere il fondamento metodologico filosofico e per di più marxiano.

Naturalmente non si è mai intrapreso un processo di reale cambiamento dei contesti educativi e della formazione dei docent per il cambiamento. Questo è vero per la quasi totalità dei paesi cosidetti civili.

Nel campo dell'istruzione, tuttavia, in Italia, Germania, Russia, Francia e probabilmente in altri paesi, come il Sud America ci sono state e ci sono esperienze di docenti individuali che si rifanno alle concezioni nate, proprio per l'impegno della generazione di scienziati contemporanei con la Rivoluzione socialista in Russia e nei paesi della ex URSS, per la realizzazione di "un uomo nuovo" capace di creare e gestire una economia per un mondo **nuovo e diverso, libero dalla ingiustizia sociale e dallo sfruttamento del lavoro.**

Ma tutto è finito, come dice un numero unico speciale della rivista "L'albatros", dedicato ai 100 anni dalla nascita del Partito Comunista Italiano con la "**fine di un sogno**".

Vedi: "Quel che resta del sogno", a cura di A. Bagnato, con una intervista a Franco Ferrarotti, tra l'altro anche con un mio articolo su Educazione e cambiamento, Roma 2021.

La professoressa è un rappresentante della comunità psicologica scientifica mondiale che si è dedicata allo studio della psicologia sovietica. Nella sua risposta menziona la differenza tra la visione del mondo sovietica e quella capitalista, che ha influenzato la diffusione della psicologia sovietica nel mondo.

Tuttavia, come abbiamo ipotizzato sopra, la diffusione delle teorie di Elkonin è avvenuta a scapito dell'entusiasmo di individui che comprendono l'importanza e la particolarità del percorso di sviluppo di quest'area della scienza.

Si può quindi confermare l'ipotesi avanzata all'inizio di questo lavoro.

CONCLUSIONE

Riassumendo i risultati di questo studio è possibile osservare che l'ipotesi formulata nell'introduzione si è rivelata corretta: la politica mondiale della seconda metà del XX secolo, sviluppandosi sullo sfondo della Guerra Fredda e portando ad una scissione in due schieramenti politici contrapposti, ha influenzato direttamente lo scambio culturale e scientifico tra i paesi.

La diffusione della teoria scientifica degli psicologi e dei ricercatori sovietici nella comunità scientifica mondiale procedeva infatti con diseguale intensità e dipendeva direttamente dal sistema sociale e dall'appartenenza all'uno o all'altro schieramento. In misura maggiore, l'influenza delle teorie sovietiche si osservava ovviamente nei territori dei paesi ex alleati.

Questo fattore ha portato alla mancanza di una profonda conoscenza delle teorie psicologiche e della ricerca degli psicologi sovietici nel mondo. In particolare, il nome di Daniil Borisovich Elkonin e le sue opere rimangono poco noti alla comunità scientifica europea.

Tuttavia, la scienza stessa dovrebbe per definizione essere apolitica ed universale. Lo scambio di conoscenze è sempre avvenuto e continua ad avvenire. Nei tempi moderni, nel corso processo di integrazione che si sta sviluppando attualmente, le teorie sovietiche vengono applicate alle nuove condizioni sociali e culturali delle diverse realtà mondiali.

È possibile osservare esempi di successo dell'applicazione delle idee scientifiche di Elkonin e del loro adattamento nelle scuole moderne in Europa e in America Latina.

Scienziati di tutto il mondo partecipano alle molteplici conferenze internazionali dedicate al lavoro scientifico di Elkonin e all'applicazione pratica delle sue idee nel mondo moderno.

Grazie allo sviluppo di Internet, le conferenze hanno cessato di essere di natura organizzativa complessa e la partecipazione agli eventi è disponibile per un numero maggiore di scienziati.

Trascrizioni delle conferenze sono stati pubblicati in diverse lingue, permettendo l'accesso alla conoscenza a studenti e insegnanti di tutto il mondo.

Nel corso della stesura di questa tesi, sono state analizzate le dinamiche di diffusione della ricerca relativa alle idee di Elkonin e l'applicazione pratica delle sue teorie nel mondo.

La politica mondiale della seconda metà del Novecento è stata analizzata per comprendere i motivi della diffusione degli scambi culturali e scientifici tra i paesi.

Sono stati presentati esempi di lavori scientifici moderni che continuano a sviluppare le proprie attività scientifiche nell'ambito delle teorie presentate da Elkonin.

Brevo intervista concessa da una docente dell'Università La Sapienza di Roma ci ha permesso di analizzare questa situazione da uno diverso punto di vista, quello europeo.

Nel corso di questo lavoro scientifico, tale argomento è stato studiato considerando tutte le diverse sfaccettature ed angolazioni dello stesso, dando al lettore la possibilità di conoscere le nuove teorie ed i nuovi campi di applicazione pratica di tali teorie nel mondo moderno.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

1. **Aearkova, N.G., Bugrimenko, A.E., Zhedek, P.S., Tsukerman, G.A.**, Чтение и письмо по системе Д. Б. Эльконина. 4-77 Кн. для учителя.— М.: Просвещение, 1993.— 318 с., traduzione del titolo in italiano: Leggere e scrivere secondo il sistema di D. B. Elkonin, Mosca, Prosvechenie, 1993.
2. **Arefiev A.L.**, Арефьев А.Л. Молодежные обмены между Россией и Германией: статистический и социологический анализ. – М.: Центр социального прогнозирования, 2008. – 340 с., Scambi giovanili tra Russia e Germania: analisi statistica e sociologica. - M.: Centro di previsione sociale, 2008 .- 340 p.
3. **Bim-Bad, B.M.**, Педагогический энциклопедический словарь/Гл.ред. Б.М. Бим-Бад; Редкол.: М.М.Безруких,П24 В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.(232-233), traduzione del titolo in italiano: Dizionario enciclopedico pedagogico / Ed. B.M. Bim-Bad, Mosca, Bolsciaya Rossiiskaya enciklopedia, 2003.
4. **Busygina N.P., Yaroshevskaya S.V.,** Бусыгина Н.П., Ярошевская С.В. Культурно-историческая психология как теория субъективности в работах Ф. Гонсалеса Рея // Культурно-историческая психология. 2020. Т. 16. № 1. С. 68—77., Psicologia storico-culturale come teoria della soggettività nelle opere di F. Gonzalez Rey // Psicologia storico-culturale. 2020. Vol. 16. N. 1. P. 68-77.

5. **Cíntia R. de F., Flávia G. da S. A** ATIVIDADE LÚDICA NO ESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: contribuições de Elkonin para a Educação Física Escolar // **InterEspaço: Revista de Geografia e Interdisciplinaridade / 28/11/2017**
6. **Daligher V.A.** , Далингер В.А. Методика развивающего обучения математике : учеб. пособие для вузов / В. А. Далингер, Н. Д. Шатова, Е. А. Кальт, Л. А. Филоненко ; под общ. ред. В. А. Далингера. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2018. — 297 с. — (Серия : Образовательный процесс), ... Metodi di sviluppo dell'insegnamento della matematica: libro di testo. manuale per le università / V. A. Dalinger, N. D. Shatova, E. A. Kalt, L. A. Filonenko; sotto totale. ed. VA Dalinger. - M.: Casa editrice Yurayt, 2018 .-- 297 pag.
7. **Davydov, V.V.**, Научные достижения Д.Б. Эльконина в области детской и педагогической психологии (предисловие к книге) // Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. С. 5–23., traduzione del titolo in italiano: I risultati scientifici di D.B. Elkonin nel campo della psicologia infantile ed educativa (prefazione al libro) // Elkonin D.B. Opere psicologiche selezionate, Mosca, Pedagoghica, 1989.
8. **Davydov, V.V.**, Проблемы развивающего обучения. – М, Педагогика, 1986. – 240 с., traduzione del titolo in italiano: Problemi di apprendimento evolutivo, Mosca, Pedagoghica, 1986.
9. **Davydov, V.V.**, Теория развивающего обучения. - М.: Академия, 2004. – 288 (22) с., traduzione del titolo in italiano: Teoria dell'apprendimento evolutivo, Mosca, Academia, 2004.

10. **Elkonin, B.D., Voroncov, A.B., Chudinova, E.V.**, Подростковый этап школьного образования в системе Эльконина – Давыдова. Вопросы образования, (3), 2004, С. 118-142., traduzione del titolo in italiano: La fase adolescenziale dell'istruzione scolastica nel sistema Elkonin-Davydov. Questioni educative, (3), 2004.
11. **Elkonin, B.D.,** Введение в психологию развития, Москва, 1995 г., traduzione del titolo in italiano: Introduzione alla psicologia dello sviluppo, Mosca, 1995.
12. **Elkonin, B.D.,** Психология развития: Учебное пособие для ВУЗов 2007, Академия ИЦ Серия «Высшее профессиональное образование», traduzione del titolo in italiano: Psicologia dello sviluppo: Guida allo studio universitario 2007, Academia IC Seria “Viscee profesionalnoe obrazovanie”.
13. **Elkonin, D.B.**, Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д. Б. Эльконин; ред.-сост. Б. Д. Эльконин. — 4-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2007. — 384 с., traduzione del titolo in italiano: Psicologia infantile: una guida allo studio per studenti universitari/D.B. Elkonin, Mosca, Academia, 2007.
14. **Elkonin, D.B.**, Заметки о развитии предметных действий в раннем возрасте // Психическое развитие в детских возрастах: избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин; под редакцией Д.И. Фельдштейна. – Издание 2-е, стереотипное. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – (Психология отечества). – С. 87-100., traduzione del titolo in italiano: Note sullo sviluppo delle azioni oggettuali in tenera età // Sviluppo mentale

nell'infanzia: opere psicologiche selezionate, Mosca, Institut practicescoi psihologhii, Voroneg, NPO MODEK, 1997.

15. **Elkonin, D.B.**, Игра и психическое развитие / Д.Б. Эльконин. – Москва: Институт практической психологии; Воронеж: НПО МОДЭК // Психическое развитие в детских возрастах: избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – Издание 2-е, стереотипное. – Москва: Институт практической психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1997. – С. 218-238., traduzione del titolo in italiano: Gioco e sviluppo mentale, Mosca, Institut practicescoi psihologhii, Voroneg, NPO MODEK, 1997.
16. **Elkonin, D.B.**, Избранные психологические труды / под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. М.: Педагогика, 1989. 560 с., traduzione del titolo in italiano: Opere psicologiche selezionate, Mosca, Pedagoghica, 1989.
17. **Elkonin, D.B.**, К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Психическое развитие в детских возрастах: Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин; Под редакцией Д. И. Фельдштейна. — Издание 2-е, стереотипное. — М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. — (Психологи отечества). — С. 66—86., traduzione del titolo in italiano: Sul problema della periodizzazione dello sviluppo mentale nell'infanzia // Sviluppo mentale nell'infanzia: opere psicologiche selezionate, Mosca, Institut practicescoi psihologhii, Voroneg, NPO MODEK, 1997.
18. **Elkonin, D.B.,** Как научить детей читать // Психическое развитие в детских возрастах: Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин; Под редакцией Д. И. Фельдштейна. — Издание 2-е, стереотипное. — М.:

Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. — (Психологи отечества). — С. 323—349, traduzione del titolo in italiano: Come insegnare ai bambini a leggere // Sviluppo mentale nell'infanzia: opere psicologiche selezionate, Mosca, Institut practicescoi psihologhii, Voroneg, NPO MODEK, 1997.

19. **Elkonin, D.B.**, Психическое развитие в детских возрастах: Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин; Под редакцией Д. И. Фельдштейна. — Издание 2-е, стереотипное. — М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. — (Психологи отечества). — С. 416., traduzione del titolo in italiano: Sviluppo mentale nell'infanzia: lavori psicologici selezionati, Mosca, Institut practicescoi psihologhii, Voroneg, NPO MODEK, 1997.
20. **Elkonin, D.B.,** Развитие устной и письменной речи учащихся / Под ред. В. В. Давыдова, Т. А. Нежновой. — М.: ИНТОР, 1998. — 112 с., traduzione del titolo in italiano: Sviluppo del discorso orale e scritto degli studenti, Mosca, INTOR, 1998.
21. **Elkonin, D.B.,** Экспериментальный анализ начального этапа обучения чтению // Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников. – М., 1962. – С. 16, traduzione del titolo in italiano: Analisi sperimentale della fase iniziale dell'insegnamento della lettura // Domande di psicologia dell'attività educativa degli scolari più giovani, Mosca, 1962.
22. **Engeström, Y.** (2009) From learning environments and implementation to activity systems and expansive learning // Actio, 2, 17-33.

23. **Enzhevskaia, M.V.**, Формирование контрольно-оценочной деятельности младших школьников в условиях безотметочной системы. Человек и образование, (2), 2010, С. 112-118., traduzione del titolo in italiano: Formazione di attività di controllo e valutazione degli alunni delle scuole primarie nelle condizioni di un sistema mark-free. Umano e educazione, (2), 2010.
24. **González, R.F.** Subjectivity as a new theoretical, epistemological and methodological pathway within cultural-historical psychology // González Rey F. et al. (eds.) Subjectivity in Cultural-Historical Approach: Theory, Methodology and Research. Singapore: Springer, 2019. P. 21— 36.
25. **Goulart, D.M., González, R.F.** Mental health care and educational actions: from institutional exclusion to subjective development. European Journal of Psychotherapy & Counselling, 2016. Vol. 18 (4), pp. 367—383
26. **Grehova, T.A.**, ИГРЫ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ПРИ ИХ ПОДГОТОВКЕ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ. Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста», (7), 2018, С. 277-278., traduzione del titolo in italiano: GIOCHI PER LO SVILUPPO DEI BAMBINI NELLA LORO PREPARAZIONE PER L'APPRENDIMENTO DELLA LETTERATURA. Raccolta dei materiali della conferenza scientifica e pratica internazionale annuale "Educazione e formazione dei bambini piccoli", (7), 2018.
27. **Iarovitskii, V.A.***,* 100 великих психологов, М.: Вече, 2004 г., traduzione del titolo in italiano: 100 grandi psicologi, Mosca, Vece, 2004.

28. **Keiler, P.** «CulturalHistorical Theory» and «Cultural Historical School»: From Myth (Back) to Reality [Электрон ный ресурс] // Психологический журнал Международно го университета природы, общества и человека «Дубна». 2012. № 1 С. 1—33.
29. **Kondratev, M.U., Ilin, V.A.**, Азбука социального психолога-практика. — М.: ПЕР СЭ, 2007. — 464 с., traduzione del titolo in italiano: L'ABC di uno psicologo-pratica sociale, Mosca, PER SE, 2007.
30. **Kotliar (Korepanova), I.A.**, К вопросу о развитии теории учебной деятельности в Германии // Культурноисторическая психология 2014. Т. 10. № 4. С. 94—98., traduzione del titolo in italiano: Sullo sviluppo della teoria dell'attività educativa in Germania // Psicologia storico-culturale, 2014.
31. **Lombina, T.N., Ratanova, T.A.**, Психологические особенности речевого развития дошкольников, обучаемых по авторской программе «Читайка». Педагогика и психология образования, (2), 2009, С. 38-54., traduzione del titolo in italiano: Caratteristiche psicologiche dello sviluppo del linguaggio dei bambini in età prescolare, addestrati secondo il programma dell'autore "Chitaika". Pedagogia e Psicologia dell'Educazione, (2), 2009.
32. **Lompscher, J.** Persönlichkeitsentwicklung in der Lerntätigkeit. Berlin, 1984
33. **Lompscher, J.**, Ломпшер И. Применение теории развивающего обучения в германской школе : к 70-летию со дня рождения В.В.Давыдова /Ломпшер И. // Вопросы психологии : издается с января 1955 года / ред.Е.В.Щедрина. – 2000. – №4 июль-август 2000. – С.97-108.,

Applicazione della teoria dell'educazione allo sviluppo nella scuola tedesca: al 70° anniversario della nascita di V.V. Davydov / Lompscher J. // Questioni di psicologia: pubblicato dal gennaio 1955 / ed. E.V. Shchedrin. - 2000. - N. 4 luglio-agosto 2000. - P.97-108.

34. **Longarezi, A.M., de Araújo Souza** L.M. DIDACTIC PRINCIPLES AND METHODS OF DEVELOPMENTAL TRAINING AT A TRANSITIONAL AGE // Research result: Pedagogic and psychology of education. Vol. 3, №4: 37-42
35. **Lopes Ewellyne S. L., Salgado Chaves N. P.** Um estudo crítico da periodização do desenvolvimento infantil de D. B. Elkonin e dos princípios didáticos de V. V. Davydov embasado na teoria da subjetividade // Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente // 12-13 de Junho, 2018: IV Coloquio Internacional: Uberlandia
36. **Mahov, S.N.**, Дошкольная логопедическая служба. М.: Луч, 2006. 158 с., traduzione del titolo in italiano: Servizio di logopedia prescolare, Mosca, Luc, 2006.
37. **Marcolino, S. , de Barros Flávia Cristina O. M., Mello Suely A.** A teoria do jogo de Elkonin e a educação infantile // Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 18, Número 1, Janeiro/Abril de 2014: 97-104.
38. **Menchinskaia, N.A.,** Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка / Под редакцией Е.Д. Божович. - М.: Издательство "Институт практической психологии"; Воронеж: Издательство НПО "МОДЭК", 1998. - 448 с. (Серия "Психологи отечества"), traduzione del titolo in italiano: Problemi di educazione, educazione e sviluppo mentale del

bambino, Mosca, Institut practicescoi psihologhii, Voroneg, NPO MODEK, 1998.

39. **Nikolskaya, A.A., Faraponova, E.A.**, Никольская А.А., Фарапонова Э.А. XXII международный психологический конгресс // Вопросы психологии 1980-1997гг., Москва – С.179, XXII congresso internazionale di psicologia // Questioni di psicologia 1980-1997, Mosca - p.179
40. **Polivanova, K.N.**, О творчестве Д. Б. Эльконина. Психология. Журнал Высшей школы экономики, 1 (2), 2004. С. 104-109., traduzione del titolo in italiano: Sul lavoro di D. B. Elkonin. Psicologia. Journal of the Higher School of Economics, 1(2), 2004.
41. **Pozhilenko, E.A.**, Волшебный мир звуков. М.: Луч, 2003. 112 с., traduzione del titolo in italiano: Il magico mondo dei suoni, Mosca, Luc, 2003.
42. **Puentes, R. V.** Didática desenvolvimental da atividade: o sistema Elkonin-Davidov (1958-2015) // Obutchénie: R. de Didat. e Psic. Pedag.|Uberlândia, MG|v.1|n.1|p.20-58|jan./abr. 2017
43. **Sandra Valéria L. R., de Sylvio M. C.** TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL: BASES PARA UMA EPISTEMOLOGIA PSICOLÓGICO-DIDÁTICA DO ENSINO // Educativa, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 419-448, maio/ago. 2016
44. **Seliverstov, V.I.**, Речевые игры с детьми. М.: ИнтелТек, 1994. 137с., traduzione del titolo in italiano: Giochi di parole con i bambini, Mosca, IntelTek, 1994.
45. **Tarkova, A.P.**, Обучение родному (эвенскому) языку в школах малочисленных народов Севера республики Саха (Якутия). Язык и

культура (Новосибирск), (15), 2014, С. 75-78., traduzione del titolo in italiano: Insegnamento della lingua nativa (pari) nelle scuole delle popolazioni indigene del nord della Repubblica di Sakha (Yakutia). Lingua e cultura, Novosibirsk, (15), 2004.

46. **Tiukalova, S.V.**, Обучение грамоте в добуквенный период / С. В. Тюкалова, Е. В. Назаренко. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2020. — № 9 (299). — С. 177-181., traduzione del titolo in italiano: Formazione di alfabetizzazione nel periodo pre-lettera, Molodoi ucenii, 2020.
47. **Tiuriapina, N.F.**, Использование речевых игр для развития речи дошкольников. Инновационная наука, (6), 2019, С. 179-183., traduzione del titolo in italiano: L'uso di giochi linguistici per lo sviluppo del linguaggio nei bambini in età prescolare. Scienza innovativa, (6), 2019.
48. **Tsukerman, G.A.**, **Obuhova, O.L.**, Методическое пособие по курсу «Обучение грамоте» (система Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова) — М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2020. — 320 с., traduzione del titolo in italiano: Manuale metodologico per il corso "Insegnare a leggere e scrivere" (sistema di D. B. Elkonin - V. V. Davydov), Mosca, BINOM, Laboratoriia znanii, 2020.

    URL: http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/interespaco/article/view/6428

49. **Valgina, N.S., Rozental, D.E., Fomina, M.I.**, Современный русский язык. М.: Логос, 2002. - 528 с., traduzione del titolo in italiano: lingua russa moderna, Mosca, Logos, 2002.
50. **Vasileva, S.A.**, Логопедические игры для дошкольников. М.: Наука, 1999. 96 с., traduzione del titolo in italiano: Giochi di logopedia per bambini in età prescolare, Mosca, Nauka, 1999.
51. **Voronkova, V.V.**, Обучение грамоте и правописанию в 1—4 классах вспомогательной школы: Пособие для учителя. — М.: Просвещение, 1988.—102 с., traduzione del titolo in italiano: Insegnare l'alfabetizzazione e l'ortografia nelle classi 1-4 nella scuola materna: una guida per l'insegnante, Mosca, Prosvechenie, 1998.
52. **Vygotsky, L.S.**, Проблема возраста // Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т.; Т.4. - М.: Педагогика, 1984. - с. 244-268, traduzione del titolo in italiano: Il problema dell'età // Vygotsky L.S. Opere raccolte, Mosca, Pedagoghica, 1984.
53. **Vygotsky, L.S.**, Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Умственное развитие детей в процессе обучения: Сборник статей / Л. С. Выготский. — М.–Л.: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1935. — С. 3—19., traduzione del titolo in italiano: Il problema dell'apprendimento e dello sviluppo mentale in età scolare // Sviluppo mentale dei bambini nel processo di apprendimento: raccolta di articoli / L. S. Vygotsky, Mosca, .: Casa editrice statale educativa e pedagogica, 1935

54. **Worster, W**. Spiel, der notwendige Mo..glichkeitsraum fu..r Kinder // Fru..hfo..rderung interdisziplina..r. 2014. № 3. S. 131—138.
55. **Zinchenko, V.P.**, Загадка творческого понимания: (К столетию Д. Б. Эльконина) / В. П. Зинченко // Вопр. психологии. – 2004. – № 1. – С. 22–34. – Библиогр.: с. 34., traduzione del titolo in italiano: L'enigma della comprensione creativa: (Al centenario di D. B. Elkonin), Mosca, Voprosi psihologhii, 2004.
56. **Zinchenko, V.P.,** Штрихи к портрету Д. Б. Эльконина / В. П. Зинченко // Вопр. психологии. – 1994. – № 1. – С. 43–47., traduzione del titolo in italiano: Tratti per il ritratto di D. B. Elkonin, Mosca, Voprosi psihologhii, 1994.
57. Информационное совещание представителей некоторых компартий в Польше в конце сентября 1947 года. М., 1948. С. 6 – 7, Riunione informativa dei rappresentanti di alcuni partiti comunisti in Polonia alla fine di settembre 1947. M., 1948 P. 6 - 7

RINGRAZIAMENTI

Trasferirsi in un nuovo paese, imparare una nuova lingua e adattarsi a nuove condizioni culturali è un compito molto difficile.

Mentre lavoravo a questa tesi mi sono trovata di fronte a un numero enorme di interrogativi e problemi che, più e più volte, non avrei risolto senza la comprensione e la pazienza illimitata che mi è stata offerta.

Voglio esprimere la mia gratitudine al Prof. Cantatore per tutto il supporto che mi ha dato all'inizio del mio percorso; per la sua comprensione e assistenza sia nello studio della lingua italiana, sia nella ricerca di un argomento di ricerca e nella realizzazione pratica dell'idea.

Tutto il mio lavoro dalla A alla Z è stato supervisionato e reso prezioso dal Prof. Piccione, persona che mi ha supportato fino in fondo, aiutandomi a risolvere i problemi e condividendo l'energia positiva che mi ha spinto a continuare a lavorare. Per tutta questa comprensione e supporto, perseveranza, senza mai generare pressione, ringrazio il vivamente il Professore.

Vorrei esprimere ancora una volta la mia gratitudine alla Prof.ssa Veggetti per il suo sostegno e la sua collaborazione.

Una persona importante nella mia vita in Italia è stata il mio collega Simone Basile, che ringrazio per aver trovato la forza per rispondere a tutte le mie infinite domande.

Claudio Centaro è diventato il mio traduttore e caporedattore, avendo riletto più volte tutta la mia opera. Grazie al suo supporto e alla sua pazienza, è stato possibile scrivere questa tesi in italiano.

Sono anche incredibilmente grata ai miei genitori Margherita e Dmitrii i quali, sebbene vivano in Russia, mi forniscono grande supporto quotidiano. Solo grazie a loro, in tempi di crisi, ho trovato la forza per continuare a lavorare.

Durante i miei tre anni in Italia e durante la preparazione della mia ricerca, ho ricevuto supporto da un gran numero di persone che vorrei ringraziare: le mie fantastiche segretarie, Federica Verna e Alessia Gabriele, che hanno controllato la correttezza di tutte le mail inviate per evitare pessimi errori grammaticali; Fabio Castellano, la persona che ha attraversato con me le varie crisi emotive; Isa Cipullo e Giovanni Bersani, che mi supportano in tutto tranne che negli studi.

Sono incredibilmente grata a tutte queste persone per quello che sono diventata e per quello che ho raggiunto.