

Per una scuola «storico-culturale» (progetto programmatico)*

Vitaly V. Rubzov - Arkady A. Margolis
Viktor A. Guruzapov

MGPPU, Università Psico-pedagogica della città di Mosca

rubtsovvv@mgppu.ru
margolisaa@mgppu.ru
guruzapovvap@mgppu.ru

PROJECTING AN HISTORICAL CULTURAL SCHOOL

ABSTRACT

The Authors (namely the Rector, the Vice-Rector and the Coordinator of the programme in Pedagogy and Educational Sciences of the Moscow State University for Psychology and Education), describe a possible institution of a primary School, following «the historical-cultural conception in psychology» (L.S. Vygotskij). The text is a research report, supported by a grant of the Ministry of Education of the Russian Federation, about the different types of school-institutions, existing in the country, subsequently compared with a programme for the possible new historical cultural school. Due to the intensive process of the formation of new social communities, and therefore of activities, sometimes contrasting, characterizing today's society, has every person, today, to become able of coping with different operating social communities, instead that with a unique type, and of making up different forms and means for transforming society, preserving, at the same time, his personal identity. So has a new school to predispose the conceptualization of these new social cultural forms, in the analogies they present with their historical antecedents. Accordingly, has the process of development of new ethnical historical communities, characterizing society today, to be thought of, as generating a new joint intellectual dimension, intercultural, which becomes

* Il progetto si basa sui risultati della indagine attuata dagli autori e sovvenzionata dal fondo per le Ricerche scientifico-umanistiche della C.R. n. 95-06-17579. In questa sede si prendono in considerazione soltanto le varianti dell'istruzione media generale. L'istruzione media speciale richiede una considerazione a parte ed esula dal quadro del presente progetto.

the unavoidable condition for performing activities. A school pretending to be defined «historical cultural» has to provide the comprehension and analysis of the sense of processes and events of such historical cultural context.

Keywords: Aims, Interculture, Primary school, Programme.

1. CONSIDERAZIONI DI AVVIO

Come è noto la scuola è un organismo sociale quanto mai pervasivo connesso da forti legami con la pratica sociale e che questa pratica va ad influenzare e sviluppare. La scuola che corrisponda agli obiettivi della società di oggi non può generarsi da una semplice copiatura dei tipi di scuole preesistenti, mediante la replica delle forme del lavoro didattico di queste, in quanto ogni scuola è unica (nel senso per cui viene a rispondere alle condizioni poste dalla sua genesi storica).

È evidente che, per intraprendere la costruzione di una scuola di tipo nuovo, è indispensabile una concezione scientifica rigorosa e tuttavia non qualsiasi concezione scientifica può rivelarsi tale nei confronti della scuola. Non renderanno scientifica una concezione la composizione, o persino un sistema, di requisiti che possano caratterizzare lo spazio dell'istruzione – un siffatto sistema resterà puramente dichiaratorio, fintantoché le proprietà interne dello spazio dell'istruzione non saranno dedotte da alcune delimitazioni più generali. Tra queste: le norme socio-culturali della coscienza e dell'attività che definiscono il tipo dell'uomo contemporaneo; le norme storico-culturali della trasmissione dei modelli della coscienza e dell'attività, fissate nelle leggi dell'organizzazione dei tipi di scuole storicamente rilevanti, e la loro esperienza della costruzione dei processi istruttivi ed educativi; le leggi evolutive dello sviluppo dei bambini, i modelli esistenti dell'istruzione e la contemporanea esperienza internazionale per la costruzione di sistemi di istruzione, nonché le prospettive e le modalità possibili per la realizzazione pratica di una scuola di tipo nuovo.

Il progetto che si propone, per una scuola storico-culturale, costituisce solo il primo accostamento ad una concezione scientifica per una scuola di tipo nuovo, uno schema peculiare, l'immagine di una istituzione di istruzione per il futuro che risponda, nell'idea del collettivo di autori, alle delimitazioni soprannominate. Rappresenta il tentativo di concettualizzare, e formalizzare in modo corrispondente, le tendenze che si generano all'interno dei processi dell'istruzione contemporanei.

2. PREMESSE SOCIO-CULTURALI PER LA FONDAZIONE DI UNA SCUOLA DI TIPO NUOVO

Una caratteristica importante della società contemporanea è il tendenziale disgregarsi degli istituti sociali precedentemente esistenti, delle modalità tradizionali di suddivisione delle attività attestatesi nelle comunità umane. Contemporaneamente a ciò, si osserva un processo intensivo di formazione di nuovi tipi di comunità e di attività, del loro disporsi sociale e culturale e del confrontarsi l'una con l'altra, con un risultante fondarsi di uno spazio socio-culturale a più dimensioni, fundamentalmente nuovo. L'esigenza di vivere in questo spazio sociale complesso e polimorfo pone l'individuo di fronte al problema di ritrovarsi contemporaneamente in diversi tipi di attività e diversi tipi di comunità sociali, ossia di fronte ad un compito che, nelle precedenti tappe dello sviluppo della nostra società, non gli si poneva davanti in modo così palese. Nella misura in cui si sviluppano i processi descritti, l'individuo sarà costretto sempre più frequentemente ad uscire da una situazione in cui funzionano le condizioni di un'unica comunità sociale e di un definito tipo di attività e contemporaneamente ad inserirsi in aspetti di attività differenti (spesso contrapposti), a partecipare al funzionamento di comunità sociali diverse. Il risolvere tale contraddizione presuppone la presenza, nell'individuo, di strumenti e forme di coscienza e di attività che gli consentano, in condizioni di una radicale trasformazione della situazione socio-culturale, di esplicare un'attività vitale completa. Questa dipenderà dalla misura in cui l'individuo sarà capace di:

- gestire non un solo aspetto concreto dell'attività, ma molti;
- comprendere i principi del funzionamento non di una sola comunità sociale, ma di molte;
- coordinare diversi tipi di attività, conservando contemporaneamente il suo proprio «Io» in diverse comunità sociali e, in ultima analisi, di influenzare lo sviluppo di tali comunità;
- istituire, nel caso di necessità pratica, nuove comunità sociali e progettarne le corrispondenti tipologie di attività.

È evidente che la preparazione dell'individuo, venutasi a creare nel sociale, al funzionamento di una certa comunità sociale e il suo esistente adattamento ad un solo aspetto di attività, lo rendono non del tutto adeguato alla situazione socio-culturale contemporanea. Come è possibile costruire un processo di preparazione dell'individuo ad un'attività vitale, la cui specifica caratteristica sia la formalizzazione intensiva di attività e comunità nuove?

La risposta a tale interrogativo è connessa con la concettualizzazione di nuovi aspetti dell'attività e delle comunità sociali, quali varianti frequenti e concrete esistenti nella storia dell'umanità, di modelli e tipologie formalizzate per via culturale dell'attività e dei tipi di comunità, con la comprensione delle

nuove formazioni socio-culturali contemporanee in quanto sono l'esplicazione, in condizioni particolari, dei loro prototipi storici, cioè nell'assimilazione, da parte del soggetto, di un sistema unitario di modelli storici di attività e di coscienza. Alle condizioni socio-culturali contemporanee corrisponde, conseguentemente, non qualsiasi tipo di scuola, ma soltanto quello che consente di accreditare le norme socio-culturali in quanto norme storico-culturali.

Una ulteriore condizione, che genera l'esigenza di istituire una scuola di tipo nuovo, è connessa con la formazione intensiva di uno spazio interculturale intellettuale, con un rafforzato sviluppo delle comunità etniche e storiche che, precedentemente, veniva in modo notevole frenato e oggi si effettua alacramente. L'uomo di una cultura «altra», così come una comunità etnica «altra» (diversa dalla propria), dal costituire un fattore secondario per la vita sociale dell'individuo, si viene a trasformare in una delle condizioni per l'esecuzione della propria attività. Si rende necessaria una scuola che formi nella persona la capacità di analizzare quei fenomeni e processi, nei quali si imbatte, e che nella persona sviluppi la comprensione del senso di tali processi e fenomeni nel contesto storico-culturale. Una siffatta scuola, realizzando le posizioni fondamentali del metodo storico-culturale in psicologia (L.S. Vygotskij) può venire a rappresentare il nuovo tipo di scuola avente pieno diritto alla denominazione di *scuola storico-culturale*.

3. PRESUPPOSTI PER LA FONDAZIONE DI UNA SCUOLA STORICO-CULTURALE NELL'AMBITO DELL'ISTRUZIONE CONTEMPORANEA

Lo spazio dell'istruzione contemporanea racchiude almeno 7 tipi di scuole, ciascuno dei quali è rappresentativo di un certo modello di istruzione e di educazione della generazione in crescita.

1. La scuola tradizionale.
2. La scuola specializzata (con studio approfondito di una o di un complesso di discipline).
3. Il liceo-ginnasio.
4. La scuola innovativa (basata su elaborazioni d'autore, sull'utilizzazione di singole tecnologie pedagogiche, di nuovi metodi e strumenti per l'istruzione, ecc.).
5. La scuola orientata su uno, o più, nuovi sistemi di istruzione (scuola Wahldorf, scuola Montessori).
6. La scuola di tipo maggiorante (D.B. El'konin, V.V. Davydov).
7. La scuola storico-culturale (dalla scuola con una rafforzata componente di conoscenze umanistiche alla scuola del dialogo tra culture; V.S. Bibler).

Prenderemo in esame ciascuno di questi tipi di scuole soltanto in quegli aspetti che, in accordo o per contrapposizione, mettono in rilievo il profilo della scuola storico-culturale.

La scuola tradizionale, orientata alla trasmissione di conoscenze già elaborate riproduce in modo privilegiato il tipo di pensiero empirico e, nella sostanza dei fatti, priva l'allievo della possibilità di apprendere il punto di vista storico-culturale. Le condizioni della origine della disciplina, della tipologia di azione o del concetto e il loro contesto storico-culturale non vengono esplicitate in modo specifico, il che non consente di prendere in considerazione il piano ideale di processi e fenomeni. Allo stesso tempo, grazie alla pratica della scuola tradizionale si sono venute a predisporre nel sociale determinate rappresentazioni relative a quel che l'allievo deve conoscere e all'età in cui deve conoscerlo: questo non deve essere ignorato nel momento in cui si va alla progettazione di una scuola di tipo nuovo.

La scuola specializzata (con studio approfondito di una o di un complesso di discipline) è orientata prevalentemente all'apprendimento, da parte dello scolaro, di determinate metodiche di lavoro con il contenuto della disciplina studiata (di regola nella scuola media). Ciò si ottiene per lo più mediante l'aumento della quantità di esercizi e di ore scolastiche da inserire nel curriculum di studi per uno studio più dettagliato del materiale. Nella maggioranza dei casi, la differenza di questa scuola da quella tradizionale viene ad essere di tipo non qualitativo, ma quantitativo. L'esperienza pratica ha dimostrato che, in presenza di determinate capacità e di una prevalente preparazione, i bambini (allievi, per lo più, delle classi medie e superiori) possono apprendere un materiale disciplinare significativamente più complesso che non nella scuola tradizionale e si specializzano molto presto in un determinato tipo di attività (matematica, fisica, lingue straniere, ecc.).

Il moderno *ginnasio* (liceo) rappresenta il tentativo di ripristinare un livello di formazione accademica (per stile, forma e metodi) esistente nel periodo prerivoluzionario e avente di diritto una elevata autorevolezza. L'organizzazione pratica di istituzioni di istruzione di questo tipo è tipicamente caratterizzata da modificazioni significative dei profili didattici a carico dell'aggiunta di nuove discipline, di regola di tipo umanistico (filosofia, logica, cultura, studio di lingue antiche e di più lingue straniere, ecc.) e dalla chiamata all'insegnamento di specialisti di primo ordine (assistenti di prestigiose istituzioni universitarie, di istituti superiori, di Centri scientifici). Purtroppo l'esperienza dei ginnasi esistenti testimonia del fatto che l'apprendimento di nuove discipline in una serie di casi porta al sovraccarico dei programmi scolastici. Gli insegnanti chiamati ad insegnarvi, non essendo specialisti nell'istruzione scolastica, cercano di fornire agli allievi quanta più possibile informazione, senza tener conto delle loro caratteristiche evolutive.

Non si può non osservare che, grazie ai ginnasi, sono aumentate enormemente le esigenze di un livello superiore dell'istruzione media generale, dei criteri organizzativi dell'ambiente scolastico e, cosa principale, la comunità sociale ha preso coscienza del fatto che ogni nuova scuola deve possedere un'idea non espressa in declaratorie formali, ma nel novero delle discipline scolastiche e dei loro contenuti.

Problemi seri incontra anche la moderna *scuola innovativa*, orientata alla elaborazione di propri progetti o alla trasmissione di tecnologie pedagogiche già pronte. La assenza di criteri precisi, in base a cui giudicare quali progetti o tecnologie possano essere utilizzati nella nuova scuola e quali no, la mancanza di integrazione unitaria e sistematicità, nell'elaborazione dei fondamenti del contenuto di ogni scuola concreta, non danno la possibilità di considerare la peculiarità di tale tipo di scuole, per quanto l'attività di ricerca e di sperimentazione costituiscano fattore legittimo di sviluppo di nuovi sistemi di istruzione.

La scuola orientata su un sistema pedagogico già predisposto (scuola di Wahldorf, scuola Montessori) prepara l'individuo a un ben definito tipo di attività. Prendendo l'avvio esclusivamente dal livello attuale dello sviluppo del bambino e da esigenze e interessi ad esso connessi gli autori di tali sistemi di istruzione trascurano il livello socio-culturale e il contesto storico-culturale dello sviluppo, non risolvendo, a consuntivo, le questioni dell'apprendimento, da parte dell'individuo, della pluralità di tipi storici della coscienza e dell'attività, con questo precludendogli la via delle diverse forme di comunità sociali che si sono venute a costituire. Al tempo stesso, la comparsa di tali scuole nel sistema delle istituzioni di istruzione del paese, ha ampliato in modo considerevole la rappresentazione, da parte della pedagogia pubblica, delle forme e dei contenuti dell'istruzione dei bambini, ha aumentato l'importanza delle idee e dei fatti che prendono l'avvio dal bambino stesso e ha esasperato il problema del nesso tra i metodi dell'istruzione e l'organizzazione spaziale dell'istituzione scolastica.

La scuola dell'istruzione maggiorante (D.B. El'konin, V.V. Davydov) risultante da un'inegabile affermazione della scienza e della pratica della psicologia del nostro paese presenta un sistema che predispone la ricostruzione, da parte del bambino, dei modelli di azione ideale, l'apprendimento dei concetti dal punto di vista delle condizioni della loro genesi (cosa che corrisponde agli obiettivi della scuola storico-culturale). Tale sistema si esprime nel modo più completo nella istruzione di matematica lingua materna e storia dell'arte dei piccoli scolari. Con queste discipline i bambini, nel contesto di forme particolari di interazione con gli adulti e i coetanei compiono quelle azioni, mediante le quali prodotti della cultura spirituale, come i concetti matematici e linguistici e le forme artistiche, si sono venuti a generare stori-

camente. In risultato si sviluppano in essi i fondamenti del pensiero teorico e dell'immaginazione artistica. Pertanto l'istruzione maggiorante è orientata sulla formazione di un aspetto della coscienza importante, ma caratterizzante in modo non uniforme questo sistema, come le forme teorico-scientifico e artistiche della coscienza teoretica.

Il sistema dell'istruzione maggiorante, di fatto, costituisce il modello di una scuola di tipo effettivamente storico-culturale, ma limitato per obiettivi e scopi e utilizzabile nell'istruzione dei bambini della prima età scolare. Essa non consente di risolvere nel modo dovuto il problema dell'apprendimento complessivo delle forme storico-culturali della coscienza e dell'attività. È d'obbligo osservare che la teoria e la pratica dell'istruzione maggiorante ha dato dimostrazione evidente del nesso indissolubile di obiettivi e compiti dell'istruzione e della stessa tecnologia dell'istruzione – e anche del criterio per la progettazione scientifica di un nuovo tipo di scuola, in condizioni socio-economiche concrete.

La scuola storico-culturale odierna (a differenza di quella cultural-storicista) rappresenta uno spettro piuttosto ampio di scuole – dalle istituzioni scolastiche con studio approfondito di discipline di profilo umanistico, a scuole basate sul quadro di riferimento delle concezioni del dialogo tra culture. Nella maggioranza di scuole di questo tipo, la verticale storica costituita dalle discipline umanistiche si riduce al processo di un apprendimento consequenziale di conoscenze di storia e cultura di questo o quel periodo e di queste o quelle forme di civiltà. L'obiettivo di studiare i tipi storici della coscienza e dell'attività, di regola, in queste scuole non si pone.

Eccezione a questa regola generale, e caso formalmente più vicino per intendimento alla scuola storico-culturale, è la scuola del dialogo tra culture, nella quale si presenta la disposizione di un irrinunciabile apprendimento, da parte dell'uomo, dell'intero spazio storico-culturale, mentre lo sviluppo dell'individuo si ricollega al dialogo dei corrispondenti tipi del pensiero, oggettivati nelle diverse forme di dialogo delle culture. Ma con questo non vengono prese in considerazione le condizioni dell'apprendimento delle rispettive forme storiche, in quanto forme di particolare attività scolastica con contenuto concreto, in quanto forme dello sviluppo delle comunità di bambini e adulti, che vadano a definire la vita scolastica del bambino. Tali forme si riducono, generalmente, alla comunicazione tradizionale bambino/adulto durante la lezione.

Va menzionata una tendenza della pedagogia e psicologia del nostro paese, che non ha mai avanzato la pretesa ad esser considerata un sistema di istruzione autonomo, in quanto si limitava al periodo dell'età prescolare, ma che, per i suoi obiettivi, è molto vicina alla scuola storico-culturale. Si tratta delle esperienze pratiche e di ricerca realizzate da A.V. Zaporozec e dai suoi

allievi e seguaci. Essi hanno dimostrato che, in condizioni specificamente organizzate per l'azione dei bambini con oggetti culturalmente impregnati e con interazioni di ruoli a soggetto tra i bambini stessi e tra bambini e adulti, è possibile una più completa realizzazione del potenziale di sviluppo dei bambini fino all'età di 7 anni. E tuttavia c'era, e rimane, una scarsa chiarezza, delle prospettive che assumono le nuove formazioni, che si generano con questo tipo di istruzione ed educazione, ai fini dei livelli successivi di apprendimento dei bambini. Pertanto si può constatare che singole premesse per la scuola storico-culturale nello spazio d'istruzione odierno si sono già poste. Nel contempo una semplice sommatoria dei tipi di scuola, di cui si dispone, non dà soluzione al problema della scuola di tipo storico-culturale. È necessario progettare una concezione unitaria qualitativamente nuova.

4. LA SCUOLA STORICO-CULTURALE: FONDAMENTI LOGICO-PRATICI E STORICO-CULTURALI

Una scuola storico-culturale che risponda alle moderne tendenze socio-culturali, è connessa innanzitutto con l'idea della riproduzione in forma contratta, delle stesse forme dei tipi storici della coscienza e dell'attività e orientata non alla formazione, nell'allievo, di un unico tipo di coscienza e di attività (per quanto avanzata possa essere quella del pensiero teorico, o scientifico), ma sull'apprendimento consequenziale delle forme generalizzate e dei tipi di attività storicamente determinatisi.

È legittimo citare almeno quattro tipologie storiche principali di coscienza e di attività e i tipi storici ad esse corrispondenti di comunità sociali che, a nostro avviso, possono aver luogo nella scuola. Le loro caratteristiche e la dinamica storica sono presentate nella Tabella 1.

Tabella 1.

Tipo della coscienza storica	Forme mitologiche di coscienza	Coscienza della bottega (officina)	Coscienza scientifica	Coscienza produttiva
Tipo di attività	Creatività mitologica	Mestiere	Ricerca	Progettazione
Forma storica di generalizzazione	Genere	Corporazione contestuale (di bottega)	Comunità scientifica	Comunità di specialisti di vario profilo

Dall'analisi si evince che ciascuno dei tipi di coscienza e di attività indicati nella tabella si è generato all'interno di una comunità storica completamente definita, che predisponessa per l'individuo gli strumenti che gli consentivano di strutturare la sua attività in modo produttivo; con questo, tale processo si verificava nelle condizioni di un *tipo di scuola storicamente definito*, che riproduceva con la qualità di esigenza e necessità per l'attività vitale, sia il corrispondente tipo di attività, che la stessa comunità sociale. In altre parole, ad ogni tipo di attività corrisponde un tipo di scuola storicamente definito, generativo di questo tipo di attività e di società. Il carattere di questa corrispondenza è evidenziato nella Tabella 2.

I tipi di coscienza e di attività che funzionano e si realizzano nella società contemporanea sono sostanzialmente proiezione delle forme storiche della coscienza e dell'attività e relate ad esse, come a modelli culturali storicamente formalizzatisi, delle tipologie storiche della coscienza e dell'attività. Di conseguenza l'obiettivo di adeguare l'uomo moderno alla multidimensionalità della sua esistenza può esser conseguito mediante la riproduzione, nel processo dell'istruzione, delle stesse forme delle tipologie storiche di coscienza e attività, e cioè delle modalità generalizzate (e storicamente determinate) di lavoro col mondo degli oggetti e con il mondo delle idee aventi dignità di strumento di analisi degli oggetti e delle teorie. Nella Tabella 3 sono riportati i tipi contemporanei della comunità e dell'attività sociale, che possono essere riferiti sia ai loro analoghi storici, descritti nella Tabella 1, sia alle tipologie storiche di scuola, nel cui contesto preferenzialmente si riproducono.

Tabella 2.

Tipologia storica della scuola	Istruzione come rituale	Scuola-bottega Maestro-Allievo	Scuola-laboratorio Istruttore	Scuola di progetti e programmi (in via di realizzazione)
--------------------------------	-------------------------	--------------------------------	-------------------------------	--

Tabella 3.

Tipologia contemporanea dell'attività	Attività corrispondente al ruolo sociale (funzionamento)	Attività del modo predisposto culturalmente della riproduzione dei modelli	Ricerca (creazione di modelli, teorie, sperimentazione)	Progettazione (creazione di modelli, nuove attività)
Tipologia della comunità sociale	Forme diverse di organizzazione sociale	Organizzazione di comunità professionali	Comunità scientifica	Comunità interdisciplinari di creazione (poliprofessionali)

La scuola storico-culturale odierna, orientata a far proprie le tipologie di coscienza e di attività storiche riportate sopra, deve modellare in forme riproducibili, le condizioni, nelle quali tali tipologie di coscienza e di attività si sono manifestate, in un corrispondente tipo di scuola storica. E deve trattarsi proprio di un processo di modellazione e di riproduzione della stessa forma di coscienza e di attività, attraverso la forma dell'organizzazione del processo di istruzione ad esse corrispondente (che assume la funzione di strumento della modellazione) e in nessun modo di una trasposizione o di una ricostruzione delle tipologie storiche delle scuole. In altri termini, la tipologia di scuola storico-culturale, il cui scopo sia l'assimilazione delle norme socio-culturali pluridimensionali della società contemporanea in quanto norme storico-culturali, può costruirsi come un sistema processuale di scuole-modello, ciascuna delle quali consenta all'individuo, di assimilare, nella forma riprodotta, un determinato tipo di coscienza e di attività storiche nella forma che si avvicina alla loro esistenza contemporanea.

5. I FONDAMENTI PSICO-PEDAGOGICI

La tipologia di scuola storico-culturale può esser costruito come un sistema di scuole di diversi livelli (corrispondenti all'età degli allievi), in ciascuno dei quali si creino le condizioni, presenti nel tipo storico concreto della coscienza e dell'attività, sotto il necessario aspetto di forme modellanti. Nel nostro caso tale sistema consiste di scuole di quattro livelli: per ogni livello gli allievi apprendono prevalentemente una delle forme della coscienza e il corrispondente tipo di attività, che sono gli analoghi dei tipi storici di coscienza e di attività precedentemente manifestatisi e che hanno conservato la loro attualità (vd. Tabella 1).

Il passaggio consequenziale da un tipo di scuola all'altro definisce le caratteristiche dell'istruzione dei bambini: livello 1: la scuola della creatività mitologica (età di 5-6 anni); livello 2: la scuola-bottega (età 7-9 anni); livello 3: la scuola-laboratorio (allievi di 10-14 anni); e, infine, livello 4: la scuola di progettazione (allievi di 15-17 anni).

È facile comprendere che tale consequenzialità di livelli di istruzione, e la collocazione funzionale in essi di ogni scuola, sono definite, in primo luogo, dalla linea filogenetica dello sviluppo delle forme della coscienza e dell'attività. Inoltre, tale consequenzialità corrisponde nel modo più esatto alle potenzialità evolutive del bambino e dello scolaro e all'avvicendamento evolutivo dei tipi predominanti delle attività infantili. Nella Tabella 4 si evidenzia l'interazione del contenuto, da apprendersi in qualità di avvio fondamentale

nella scuola di ogni livello, e le forme generalizzate di azione, che divengono il risultato del processo istruttivo al corrispondente livello di apprendimento dei bambini. Evidentemente il succedersi di scuole di diversi livelli non è casuale, ma determinato interiormente dalla necessità di assimilare, per ogni livello, quella modalità di azione che, nel livello successivo, si adopera ormai in qualità di strumento dell'azione. Pertanto, per far sì che, nella scuola-laboratorio, il bambino possa costruire modelli di questo o quel fenomeno e impegnarsi nell'indagine di questo, nel livello evolutivo precedente, in lui deve essersi già formato (nel nostro sistema nella scuola-bottega) il corrispondente modello di azione culturalmente predefinito.

Tabella 4.

TIPO DI SCUOLA	SCUOLA DELLA CREATIVITÀ MITOLOGICA	SCUOLA DELLA BOTTEGA	SCUOLA DEL LABORATORIO	SCUOLA PROGETTUALE
Contenuto oggettivo.	Le cose: proprietà e relazioni date nella percezione sensoriale immediata e nelle rappresentazioni evidenti, modalità della loro espressione in forma segnico-simbolica.	Proprietà generali e relazioni che si distinguono negli specifici aspetti dell'attività, che si sono formalizzati culturalmente. Segni di rilevanza sociale.	Modelli, teorie, metodi per impostare l'esperimento.	Modalità di predisporre dei dati delle diverse scienze e dell'esperienza di diversi tipi di attività nella pratica.
Modalità delle azioni da apprendere.	L'azione sulla scena, in corrispondenza con il ruolo.	Ricostruzione del modo per la deduzione di proprietà e relazioni generali da oggetti dati nell'immediatezza. Esercizio di abilità.	Indagine, ricerca, sperimentazione.	Progettazione, creazione di modelli di esperienza, esecuzione di calcoli pratici, elaborazione di programmi di azioni connessi con il coordinamento dell'attività di molte persone.

Inoltre, affinché il bambino possa apprendere questo modello deve, nello stesso modo, nel livello evolutivo precedente (nel nostro sistema nella scuola della creatività mitologica) apprendere l'azione con un certo contenuto concreto per un certo soggetto o una certa scena, per esempio, strutturare le proprietà degli oggetti, distinguere, identificare e descrivere le relazioni tra questi. Questa logica per la successione dei livelli di scolarità ha valore istitutivo del metodo della scuola storico-culturale, in quanto proprio con questa logica si realizza nella pratica la posizione teoretica principale, per cui le forme del lavoro del bambino con il materiale concreto si predispongono e vengono da lui apprese prima del lavoro immediato con questo materiale. In altri termini, in un primo momento i bambini si impadroniscono del metodo e delle forme dell'operare con il contenuto oggettuale e soltanto in un secondo tempo, mediante questi, acquisiscono la conoscenza del contenuto disciplinare.

È anche opportuno attuare una distinzione tra l'oggetto dell'apprendimento dei bambini e il contenuto che devono assimilarne. Così, nella scuola della creatività mitologica hanno a che fare con il tema dell'obiettivo e, coerentemente con questo, intraprendono azioni con l'oggetto mitologico, ludico, immaginativo, il che corrisponde alle loro caratteristiche evolutive. In tal modo, il contenuto reale del loro lavoro viene a consistere nelle modalità dell'azione, indispensabili nel livello successivo dell'istruzione (la modalità della sistematizzazione degli oggetti, della congiunzione e disgiunzione delle parti dell'oggetto, di inclusione ed esclusione delle parti dell'oggetto nel tutto, e così via).

Nella scuola-bottega apprendono i significati dell'azione che sono implicati negli oggetti e formano abilità e capacità specifiche che queste azioni sottendono (ad esempio il concetto di numero e con questo l'abilità del conteggio). La comprensione dei modelli degli oggetti (idee) e delle modalità generalizzate di azione ad essi corrispondenti è caratteristica del tipo storico della coscienza artigianale.

Nella scuola-laboratorio il contenuto degli oggetti esaminato dai bambini viene appreso in base alla costruzione di modelli, concetti e teorie di tale contenuto, che è caratteristico del tipo di coscienza scientifica. Qui gli scolari raggiungono i rudimenti delle teorie scientifiche, incontrano l'esperimento e il testo scientifico.

Nella scuola progettuale il contenuto oggettivo viene appreso dagli allievi mediante la costruzione del progetto, o del modello dell'attività, connesso con il tipo progettuale della coscienza. Il progetto, e successivamente il programma, sono lo strumento contemporaneo per l'organizzazione dell'attività del collettivo di persone e del coordinamento delle azioni che esse intraprendono. A questo punto diventa oggetto importante del lavoro la comunità che

si è costituita, la modellazione dei suoi obiettivi, degli scopi e degli strumenti del funzionamento.

Pertanto, nella nostra scuola sono risultati dell'istruzione i seguenti: al livello 1 il sistema di proprietà e di relazioni che definisce il contenuto degli oggetti evidente alla percezione; al livello 2 il sistema dei modelli e delle modalità di azione con gli oggetti predisposti per via culturale; al livello 3 il sistema di concetti, modelli e teorie adeguati a tale sistema di strumenti; al livello 4 il sistema di progetti. Non sono affidate al caso, per ogni livello di istruzione, le forme della fissazione da parte dei bambini stessi, dei risultati del loro lavoro. Queste forme conservano anch'esse il contesto storico-culturale e sono dotate di una loro specificità. Pertanto, nella scuola della creatività mitologica questa può esser data da un peculiare museo delle cose o da «collezioni» di oggetti raccolti dagli stessi bambini, in base a certi – fondamentali, proprietà, caratteristiche, relazioni, che si presentano come essenziali per questo o quell'insieme raccolto.

Nella scuola-bottega può anche trattarsi di un museo, ma di un museo particolare, nel quale si raccolgano le tecnologie del lavoro con gli oggetti e lo strumentario corrispondente a queste tecnologie (strumenti di misurazione, apparati di osservazione, modalità di preparazione di vestiario, tecniche della scrittura, del disegno, ecc.) e anche i lavori scolastici e le creazioni dei bambini (quaderni scolastici e disegni).

Nella scuola-laboratorio possono essere il sistema dei testi propriamente «scientifici» scritti dai bambini, che registrano i risultati del loro lavoro nelle diverse discipline scolastiche: Infine, nella scuola progettuale, può trattarsi del sistema di progetti elaborati e realizzati dagli scolari stessi. Per ciascun livello dell'istruzione, gli scolari in luogo di conoscenze isolate, per le discipline concrete assimilano sistemi di conoscenze già definite e, in luogo di abilità elementari, sistemi più complessi di queste, specifici di questo o quel tipo di attività. L'assimilazione di un determinato tipo storico di coscienza e di attività si verifica, nella scuola storico-culturale, mediante la predisposizione di modelli delle stesse forme di organizzazione delle situazioni scolastiche in quanto storicamente determinate. Ad esempio la forma di interazione docente/discente nella scuola-bottega, deve basarsi su una modalità di apprendimento che riproduca i fondamenti dell'interazione tra capo-mastro e suoi sottomessi e presentare, con questo, una certa forma di comunità adulto/bambino specifica del tipo di scuola in esame. Modellando le condizioni per una scuola concreta storicamente definita, riproduciamo in base a leggi particolari questa scuola, attraverso la forma della comunità adulto/bambino tipica di questa, mediante la specifica definizione delle modalità di interazioni dei partecipanti che vi sono inseriti. Di conseguenza, è possibile considerare la scuola storico-culturale come un'assimilazione delle forme della comuni-

tà che riproducono il tipo di coscienza storica (per ciascun livello concreto dell'istruzione) in quanto ambiente particolare, in cui ogni comunità bambino/adulto divenga la zona di sviluppo prossimale per la comunità successiva e per il tipo a questa connesso di coscienza e attività storica (L.S. Vygotskij). Quest'ultima contingenza consente di dar risposta al problema su quale sia il soggetto dell'apprendimento che si istruisce in una scuola di tipo storico-culturale.

Secondo la nostra concezione le tendenze fondamentali del suo evolversi sono connesse con: l'assimilazione delle stesse forme delle tipologie storiche della coscienza e dell'attività; l'assimilazione di forme di apprendimento storicamente diverse; la partecipazione a comunità bambino/adulto diverse che riproducono, mediante le modalità della loro organizzazione, l'uno o l'altro tipo storico di scuola.

6. LA REALIZZAZIONE METODOLOGICA DELLA DIDATTICA DELLA SCUOLA DI TIPO STORICO-CULTURALE

La scuola della creatività mitologica (livello 1) – Il progetto per la realizzazione metodologica della didattica di questa concezione possiamo presentarlo soltanto per due livelli: la scuola della creatività mitologica e la scuola-bottega.

Al livello 1 dell'istruzione, che abbiamo definito convenzionalmente della creatività mitologica, i bambini di 5-6 anni organizzano la propria attività in uno scenario definito (in base ai loro rituali genitoriali). L'apprendimento si basa ampiamente sull'utilizzazione di materiale di miti e fiabe. L'adulto dirige l'evolversi del soggetto stesso del gioco e indirizza le modificazioni del sistema delle interazioni dei bambini che sono funzionali ai ruoli. Si adoperano estesamente le convinzioni personali relative a questo livello evolutivo, le discussioni che si svolgono tra bambini a partire dal loro ruolo.

Obiettivi educativi dell'istruzione nel livello 1 della scuola sono: la ricostruzione del contenuto degli oggetti in base alla individuazione e costruzione delle relazioni tra oggetti e loro proprietà; la fissazione del contenuto così individuato nell'aspetto di peculiari diversi testi o composizioni infantili (di carattere meta-mitologico), così come di raggruppamenti di oggetti di specifici musei, o collezioni di oggetti, e così via, raccolti dagli stessi bambini in modo coerente con le proprietà e le relazioni che hanno individuato tra questi; l'assimilazione di una modalità «rituale» di esecuzione dell'azione, con un contenuto concreto, attribuito dal soggetto mitologico corrispondente alla descrizione di questo contenuto; la preparazione alla transizione al successivo tipo di scuola, connesso con la consapevolezza dell'officina (bottega) e

la formazione delle modalità di azioni secondo il modello dato dalla cultura. L'elenco delle discipline del profilo didattico della scuola della creatività mitologica è composto in modo tale che gli allievi possano apprendere diverse sfere dell'esperienza umana, rappresentate in un sistema di gioco a ruoli e a soggetto concretamente mediati. Pertanto nelle discipline del settore estetico (musica, arti figurative, ritmica) il percorso istruttivo si costruisce secondo il seguente schema: proposta di un soggetto mitologico o fiabesco, ragionamenti sul modo (o sui modi), pertinenti questo soggetto, assimilazione degli strumenti espressivi caratteristici della determinata disciplina, interpretazione di tale modo sul piano del gioco a ruoli, nel quale lo strumento indispensabile (o la qualità dello strumento) si aggancia al ruolo del preciso allievo.

In una tale costruzione del processo dell'istruzione, la disciplina studiata viene appresa dai bambini con strumenti specifici per la disciplina in questione, ma con riferimento a un modo diversificato per la sua descrizione. Come risultato i bambini non solo studiano una o l'altra disciplina scolastica (per esempio la musica) ma vivono in essa come in una qualche fiaba musicale, in modo conforme alle leggi di questa fiaba, adoperando specifici strumenti musicali. Il mantenimento del carattere integrale del soggetto mitologico (o fiabesco) porta invariabilmente alla generazione di meta strumenti (ad esempio i bambini che non abbiano un'alfabetizzazione musicale, esprimono, tuttavia, il modello loro assegnato con strumenti della musica che costruiscono autonomamente, come intonazione, particolari segni per le note, e così via). Va elaborato in modo particolare l'esito della situazione del gioco in un'attività produttiva individuale, come il disegno secondo un'iniziativa individuale.

Nelle discipline del settore di scienze naturali e nella disciplina che implica i fondamenti della linguistica, i bambini familiarizzano con gli oggetti della natura e con i diversi strumenti semiotici, propri della modalità mitologica della descrizione del contenuto corrispondente. Così, nel corso «Conoscenza del mondo» i bambini si ritrovano nella «Città delle Qualità», in cui il contenuto oggettuale è rappresentato sotto l'aspetto delle qualità e delle relazioni delle cose in esame. Il gioco a soggetto e ruolo, costruito in modo particolare con una tipologia mediata su base concreta della distribuzione dei ruoli (in cui un bambino risponde per la Qualità 1, un secondo bambino per la Qualità 2, e così via) consente ai bambini di apprendere il contenuto concreto nella cornice del dato soggetto fiabesco, insistendo sull'ineliminabile modalità mitologica della descrizione della disciplina in esame. Con una tale modalità di descrizione si conserva l'unitarietà spaziale del sistema dell'oggetto, per giunta in modo tale che le proprietà di tale sistema vengano strutturate e memorizzate dai bambini (questi sono in grado di costruire serie di relazioni, di collegare oggetti tra di loro, di descrivere questi collegamenti

con le caratteristiche del colore, della musica). L'uscita dalla situazione del gioco deve predisporre già all'interno del gioco stesso, tramite la preparazione di un «testo» particolare, ad esempio di una collezione di oggetti, che sia dimostrativo di diverse «qualità».

In termini di contenuto, qual è il risultato dell'istruzione nella scuola di livello 1? Riteniamo che questo tipo di istruzione consenta al bambino di apprendere le modalità fondamentali delle ricostruzioni integrali degli oggetti, studiati in discipline scolastiche diverse, e di conservare, al tempo stesso, le rappresentazioni proprie di questi oggetti, ma già in sistemi di rapporti specificamente predefiniti (proprietà delle cose, suoni, colori, ecc.). I sistemi costruiti dai bambini corrispondono alle modalità mitologiche della descrizione dell'oggetto e costituiscono la premessa per la successiva comprensione dell'essenza delle cose. Si può affermare che gli allievi della scuola della creatività mitologica assimilino un modo di lavorare sistemico-strutturale con diversi contenuti disciplinari, mediati nella forma del gioco a soggetto, e ruoli, sulla scena della fiaba o del mito.

L'istruzione nella scuola della creatività mitologica include due tappe:

1. nella quale i bambini in riferimento a una modalità proposta di descrizione mitologica o immaginativa della disciplina lavorano con questa in quanto sistema di proprietà, relazioni e strumenti;
2. nella quale i bambini passano ad assimilare un'azione di direzione contraria, trasformando l'insieme di oggetti dato in qualche sistema unitario in base alla istituzione di una modalità mitologica comune per la loro descrizione. In questa tappa i bambini passano da una percezione immediata dell'oggetto alla sua comprensione in un certo contesto mitologico, ossia alla sussunzione delle proprietà del contenuto della disciplina alla strutturazione di tali proprietà in un sistema, in base al corrispondente principio esplicativo che consente di unificare le qualità diverse in un insieme unitario.

Pertanto, risultato del livello 1 dell'istruzione sono non tanto le conoscenze (o le immagini della mitologia) relativamente a un certo contenuto disciplinare, quanto la formazione, nel bambino, della capacità di passare consapevolmente da una modalità descrittiva mitologica dell'oggetto alla costruzione dell'oggetto stesso e di costruire autonomamente un qualche contesto di immaginazione e i corrispondenti testi, ad esso propri, «sulla natura delle cose». Questa nuova formazione costituisce l'importantissima premessa, senza la quale è praticamente impossibile l'ulteriore passaggio dei bambini allo studio dei concetti propriamente scientifici nella scuola del livello 2, e dei modelli e delle teorie della scuola del livello 3.

È anche importante rilevare, ancora una volta, che la forma specifica dell'organizzazione della comunità adulto/bambino nella scuola della creati-

vità mitologica, al livello iniziale, è il gioco di ruoli a soggetto mediata su base disciplinare, nella quale un determinato aspetto concreto viene agganciato al ruolo di un determinato bambino (per esempio una qualità, un colore, uno strumento musicale, ecc.). Con questo sono assenti propriamente la disciplina scolastica e le posizioni tradizionali docente/discente, in luogo del che, si verifica un'interpretazione congiunta del contenuto assimilato, in modo corrispondente alla distribuzione dei ruoli e alla scena. All'età di 6 anni si presentano i ragionamenti collettivi delle modalità mitologiche per la spiegazione di proprietà e relazioni degli oggetti, si forma la capacità di costruire le modalità esplicative e descrittive delle specificità della disciplina studiata, sorgono le abilità della creazione collettiva di nuovi testi mitologici, che conservano integralmente le metodologie da apprendere.

Alla luce degli obiettivi che si pongono agli allievi della scuola della creatività mitologica, si possono formulare una serie di richieste nei confronti dei bambini che si iscrivono a questa scuola:

- in essi devono esser sviluppati ad un livello dovuto immaginazione e funzione simbolica, che rispondono al periodo evolutivo;
- i bambini devono saper agire secondo le regole definite del gioco e costruire le proprie azioni individuali corrispondenti al loro ruolo nel gioco;
- i bambini devono saper agire insieme in modo corrispondente alla scena del gioco, alle sue regole e al ruolo di ciascuno dei partner;
- i bambini devono esser capaci di improvvisare, cioè costruire il proprio modo di agire (comportamento) in modo corrispondente al modello pre-stabilito;
- i bambini devono assumere una posizione definita nel giudizio di qualche problema;
- i bambini devono saper distinguere tra le proprietà delle cose e le cose stesse.

La scuola-bottega (livello 2) – Obiettivo della scuola-bottega consiste nell'organizzazione di un tipo di apprendimento per i bambini di 7-9 anni, tale per cui essi facciano propri modelli culturalmente definiti di azione e abilità, che li preparino al lavoro con il contenuto disciplinare, inaccessibile alla percezione immediata. Tali modelli diventano oggetto di specifico lavoro per gli scolari sotto la guida dell'insegnante. A questo stesso livello sorgono nuove posizioni – la posizione dell'insegnante, cioè dell'adulto, che possiede modalità di azione culturalmente definite e la posizione dell'allievo, cioè del bambino, che questo modello deve apprendere.

Ne diviene fondamento l'orientamento a formare nei bambini di 7-9 anni le forme generalizzate dell'azione e i concetti ad esse corrispondenti. Ciò corrisponde agli obiettivi del sistema dell'istruzione maggiorante di D.B. El'konin e V.V. Davydov, che, da una parte, alleggerisce notevolmente

il problema della progettazione di un ambiente istruttivo integrativo a tale livello di istruzione e, dall'altro, avanza, nei confronti di tale sistema, richieste nuove in via di principio. La costruzione di questo sistema per la nostra scuola richiede:

- l'elaborazione di un nuovo contenuto dell'istruzione per il livello 2, nell'intero complesso delle discipline scolastiche;
- l'organizzazione del lavoro didattico con estesa utilizzazione degli strumenti di modellazione semiotico-simbolica;
- l'utilizzazione di contesti di azione culturalmente orientati e di metodi di lavoro storicamente rilevanti (che di fatto manca completamente nel sistema oggi esistente dell'istruzione maggiorante);
- la fondazione delle forme di azioni congiunte adulto/bambini e all'interno degli stessi bambini, in quanto modellanti la tipologia della scuola-bottega e al tempo stesso generativi della comunità bambino/adulto su cui si viene a predisporre il fondamento per la scuola del livello 3.

L'assimilazione dei modelli generalizzati di modalità di azioni con contenuto disciplinare presuppone la capacità del bambino di effettuare la ricostruzione di questo contenuto e di fissare i risultati di questa ricostruzione nel corrispondente sistema di concetti scientifici. Al completamento della scuola-bottega il bambino possiede non soltanto un insieme definito di singole modalità di azione, ma è in grado di ricostruire autonomamente contenuti disciplinari diversi, di attuare transizioni scambievoli dalla «disciplina» alla «modalità di azione» e da questa «modalità di azione» al modello «dell'oggetto».

La formazione dei modelli generalizzati di azione e dei corrispondenti concetti non è possibile nei bambini della prima età scolare, al di fuori di una forma di organizzazione collettivamente costituita del processo di trasmissione dei modelli stessi da insegnante ad allievo, che consenta di oggettivare l'idea della modalità propria dell'azione nell'ambito di una coordinazione delle operazioni individuali con gli oggetti. Nello svolgimento di questo lavoro saranno utilizzati a pieno titolo quei fondamenti per l'organizzazione dell'istruzione che si vengono a predisporre specificamente nella scuola del livello 1. Pertanto la capacità dei bambini di far corrispondere la propria azione alle regole del soggetto in esame consente, nelle condizioni di una predisposizione collettiva di apprendimento, di effettuare la coordinazione delle proprie azioni con i modi della costruzione propri della disciplina. Le forme di organizzazione collettiva di lavoro, previamente connesse con la distribuzione dei ruoli, mediate dalla modalità mitologica della descrizione della disciplina (dell'oggetto) si trasformano in un ordinamento operatorio delle operazioni individuali con l'oggetto. La comprensione sistematica dell'argomento, espressa dalla capacità dei bambini di descrivere nessi e relazioni tra

le proprietà di questo (nella cornice della fiaba o del mito) si trasforma in una modalità sistemica della ricostruzione del tipo di azione e dello stesso oggetto.

Nella scuola-bottega si verifica anche la formazione di quel definito sistema di abilità che il livello di esecuzione automatica sottende. A questo proposito la forma dell'apprendimento è connessa con l'esercizio relativo al modello proposto e non necessita della mediazione di forme collettive di lavoro didattico di entità rilevante.

7. LE PROSPETTIVE PER LA FONDAZIONE DI UNA SCUOLA STORICO-CULTURALE

Progettare una scuola storico-culturale non avrebbe senso se nell'attuale spazio dell'istruzione non si fossero già venuti a delineare luoghi, dove tale tipo di istituzione possa funzionare. Si tratta dei complessi di recente istituzione «pre-scuola - scuola». Di regola sono istituzioni scolastiche a tempo pieno, private o a sovvenzione partecipata. Genitori e sponsor avanzano elevate esigenze non soltanto nei confronti del livello di conoscenze e capacità dei bambini, ma anche verso l'organizzazione dell'intero ambiente formativo, in modo che corrisponda alle mutate condizioni socio-culturali della vita contemporanea. L'esigenza di costruire un processo scolastico che si rivolga a bambini a partire dall'età di 5 anni, il predisporre l'accessibilità dell'istruzione per i diversi livelli evolutivi della crescita degli allievi, facilitare un elevato grado di adattamento degli educandi in tali istituzioni scolastiche, essenzialmente chiuse, costringe gli organizzatori di tali complessi a costruire una scuola di tipo nuovo, diversa da quelle esistenti. Il modello per questo tipo di scuola è ciò che è presentato in questa concezione.

Per la realizzazione di questa concezione sul piano pratico sono necessarie notevoli risorse organizzative, finanziarie e di personale, il possesso di una seria metodologia scientifica e la volontà da parte delle persone che intraprendano lo scopo. Il che diviene possibile attraverso l'inizio sinergico del lavoro in un certo numero di piattaforme sperimentali e l'unificazione delle risorse di cui queste dispongono. Le modalità organizzative di tale progetto sono tema di uno specifico dibattito. Possiamo qui dare un'indicazione delle direzioni, per la realizzazione dello spazio istruttivo interno alla scuola.

Ne costituisce una condizione importante il collegamento tra il contenuto dell'apprendimento (conoscenze, capacità, abilità) e le forme di organizzazione del lavoro scolastico. Per una scuola di tipo storico-culturale le seguenti tre condizioni hanno valore di principio: (1) le forme di orga-

nizzazione del lavoro scolastico svolto al livello precedente predispongono le modalità per lo studio del materiale che, nel livello successivo, diventano per l'allievo, strumento per l'apprendimento del corrispettivo contenuto disciplinare; (2) nelle forme organizzative delle situazioni scolastiche, per ciascun livello di istruzione, si riproducono le condizioni specifiche del tipo storico concreto della scuola; e, infine, (3) il contesto storico-culturale delle conoscenze da apprendere si offre agli scolari non a carico di un aumento dell'informazione storica, ma mediante l'analisi del contenuto per attività del mondo delle cose e del mondo delle idee che definiscono questo o quel settore di conoscenze.

Non è, pertanto, possibile costruire una scuola storico-culturale aumentando il numero delle discipline umanistiche o il volume dell'informazione scientifica. Si tratta, piuttosto, di progettare una scuola in quanto spazio istruttivo, basato su forme di attività e comunità sociali che si sono avvicinate l'un l'altra in successione e che hanno analogie storiche. Quanto appena affermato pone un limite importante al contenuto delle discipline scolastiche e alla forma della loro assimilazione attraverso situazioni di apprendimento-insegnamento: per ogni livello dell'istruzione scolastica, al posto di conoscenze isolate sulle singole discipline concrete, gli allievi apprendano già definiti sistemi di conoscenze; in luogo di abilità elementari – loro sistemi più complessi caratteristici di tipi diversi di attività.

Resta poi da menzionare l'importanza del collegamento tra una scuola storico-culturale e le scuole delle altre culture, che non dev'essere intellettualistico, ma pratico. Ciò significa che, nella dimensione istruttiva della scuola storico-culturale, è indispensabile inserire i modelli di scuole che si sono creati presso le altre culture, trasponendo il dialogo intellettuale tra culture in forme pratiche di attività congiunte tra i rappresentanti di comunità sociali diverse.

Allo stato attuale, si possono indicare almeno quattro direttive di lavoro fondamentali, senza le quali la concezione presentata resta solo un testo scientifico. In primo luogo, è necessario avviare quanto prima una rigorosa rielaborazione del contenuto delle discipline scolastiche, conformemente alla logica contenuta nel metodo per la progettazione dell'ambiente dell'istruzione descritto dalla concezione storico-culturale, in virtù del quale si presenta la transizione da una scuola della creatività mitologica a una scuola-bottega. In secondo luogo, è necessario andare ad una definizione dell'insieme delle stesse discipline scolastiche, che deve diversificarsi in modo radicale da quello già esistente nella scuola media. In terzo luogo va trovata soluzione al problema dei metodi del lavoro scolastico e delle caratteristiche organizzative delle comunità bambini/adulti, che divengano specifiche per la scuola di ciascun livello. È necessario, in quarto luogo, cercare soluzioni architettoniche per

lo spazio istruttivo che si è descritto, presumendo che le transizioni da una scuola precedente a ciascuna delle successive segnano snodi reali della vita scolastica del bambino. Ad essi devono corrispondere conoscenze determinate, uno strumentario con caratteristiche specifiche adeguate, ecc. L'esperienza della scuola di ciascun livello deve avere un significato particolare e assumere un significato propriamente personale per ogni bambino.

Oltre alle tendenze elencate, è necessario anche prendere in esame il problema del carattere interculturale della scuola storico-culturale. Non nel senso per cui la scuola debba essere internazionale, ma per il fatto che la forma pratica del dialogo tra culture e i tipi ad essa corrispondenti è condizione intrinseca e imprescindibile del carattere dell'istruzione in una scuola che voglia dirsi autenticamente storico-culturale.

RIASSUNTO

Gli autori (rispettivamente Rettore, Vice-rettore e Coordinatore del C.d.L.M. in Pedagogia e Scienze dell'Educazione dell'Università Psico-pedagogica della città di Mosca) descrivono programmi e obiettivi per l'istituzione di una scuola primaria «storico-culturale ispirata alla concezione psicologica storico-culturale» (L.S. Vygotskij). Il testo si basa sulla ricerca, sovvenzionata dal Ministero dell'Educazione della C.R., sulle differenti tipologie di scuole esistenti sul territorio del paese, comparate con il progetto programmatico per la scuola di possibile nuova istituzione. A causa dell'intensificato processo di formazione di nuove comunità sociali, e conseguentemente di nuove attività a volte contrapposte che caratterizza la società contemporanea, la persona deve oggi avere l'abilità di rapportarsi non con una sola, specifica, ma con diverse effettive comunità sociali e di elaborare forme e strumenti per arrecare trasformazioni in esse, conservando la propria identità personale. Pertanto una nuova scuola deve predisporre una concettualizzazione adeguata alle nuove formazioni socio-culturali, che costituiscono gli analoghi dei loro precedenti storici. Conseguentemente il processo di sviluppo delle nuove comunità etniche storiche, caratterizzante la società di oggi deve essere inteso come tale da generare una nuova dimensione intellettuale congiunta di carattere interculturale, che diviene la condizione stessa per tutte le attività. Una scuola che si definisca «storico-culturale» deve dare comprensione e analisi del senso dei processi e degli eventi di un siffatto contesto storico-culturale.

Parole chiave: Intercultura, Obiettivi, Programma, Scuola primaria.