

OSSERVAZIONE E PROFESSIONALITÀ EDUCATIVA

CENTRO DI FORMAZIONE “KARDINAL MIKEL KOLIQI”



SHOQATA INTERNACIONALE
PER SOLIDARITETIN



QENDER TRAJNIMI
Kardinal Mikel Koliqi

*Poca osservazione e molto ragionamento conducono all'errore.
Molta osservazione e poco ragionamento conducono alla verità.*
Alexis Carrel

Ringraziamo per il contributo dato per la stesura delle dispense i membri del gruppo di lavoro dell'associazione professionale DIESSE, Didattica e Innovazione Scolastica a Milano coordinato dal prof. Felice E. Crema, docente di storia della pedagogia presso l'Università Cattolica del S.C. Di Milano e consulente del Centro di Formazione 'Kardinal Mikel Koliqi' Tirana, Albania..

In particolare, ciascuno per la propria competenza:

Fabrizia Alliora, psicologa; Maria Pia Babini responsabile coordinamento Fism Bologna; Laura Bertolotti, esperta in formazione; Cristina Casaschi, esperta in formazione ANSAS; Marco Coerezza, responsabile coordinamento Fism Varese; Giulietta Loreti, psicologa; Rosanna Restaino, coordinatrice Pedagogica, Fism Bologna; Rosa Maria Rioli, esperta in formazione; Lara Vannini, coordinatrice Pedagogica, Fism Bologna;

Ringraziamo per il contributo per la redazione e la supervisione del contenuto di questa dispensa, la dott. ssa Miranda Mulgeci, direttrice del Centro di Formazione 'Kardinal Mikel Koliqi' Tirana, Albania.

Tirana, Maggio 2011

Pubblicazione dell'Associazione Internazionale per la Solidarietà SHIS in collaborazione con:



**LA FONDAZIONE
ITALIANA AVSI**



**COOPERAZIONE ITALIANA
ALLO SVILUPPO**



**IL CENTRO DI FORMAZIONE
'KARDINAL MIKEL KOLIQI' SHIS**

*Ringraziamo per la traduzione del materiale in albanese Cosmos Agency .
Il materiale sarà disponibile on line nel formato pdf sul sito web: www.shisalbania.org
Inoltre è disponibile nel formato cartaceo presso la biblioteca del Centro di Formazione
'Kardinal Mikel Koliqi'.*

Disegno grafico :  deltaprint@albmail.com *Stampa :*  **Gentgrafik**

Tutti i diritti esclusivamente per Associazione Internazionale per la Solidarietà (SHIS) Tirane 2010.



SHIS, SEDE LEGALE E AMMINISTRATIVA
Indirizzo: Rr. Vaçe Zela Nr. 19, Njesia 7, 1023 Tirana, Albania.
Tel/fax +355 4 2263209; Codice Postale 108
e-mail: shis@shisalbania.org

INTRODUZIONE

Immaginiamo una località di montagna in un mese estivo, con numerosi turisti che si godono la vista della cornice di montagne che li sovrasta. Tra di loro c'è una persona che evidentemente sta guardando le montagne in modo diverso dagli altri: è un esperto alpinista e dal paese scruta la parete della montagna che dovrà affrontare per la prima volta. Egli cerca di decidere quale sia la via da seguire. Si sforza di cogliere il profilo degli spigoli di roccia, i passaggi più impegnativi, cerca di valutare il rischio è implicato da ogni possibile scelta del percorso. Nel fare ciò si accorge di una gran quantità di particolari, canaloni, creste, ne vai, che sfuggono completamente alla vista dei turisti che passeggiano rilassati nella piazza in quella splendida mattina di sole. Aspetti della parete rocciosa che risultavano insignificanti a uno sguardo e improvvisato, per lui possono essere questione di vita o di morte. L'alpinista sta osservando la montagna, cioè la guarda secondo una ipotesi, 1 scopo, 1 desiderio che lo muove. È da notare che proprio perché il suo sguardo sulla montagna implica un suo coinvolgimento forte con essa, egli dovrà cercare di rispettare al massimo la realtà di quella parete così come essa si presenta, cercando in ogni momento di non far prevalere nella valutazione di ciò che vede il proprio pregiudizio su di essa. Sarebbe assai pericoloso per lui giudicare alla sua portata un passaggio se puoi esso si rivelasse impraticabile. L'alpinista farà di tutto perché la sua osservazione sia obiettiva e assicurata. Così non si accontenta di osservare la montagna dalla piazza del paese, come tutti gli altri, ma si prende la briga di spingersi per qualche chilometro da una parte e dall'altra, di salire sulle alture circostanti, per cercare altri punti di vista dai quali certi dettagli possano risaltare con maggiore evidenza e nuovi indizi possano venire alla luce. L'osservazione del dato reale è alla base della conquista del vero in ogni campo della conoscenza umana. C'è un fascino che quella vetta ha esercitato ed esercita sul nostro alpinista, l'attrattiva che chiama le sue energie e accende l'attenzione del suo sguardo indagatore verso la parete.

Queste immagini, non a caso scritte da uno scienziato, un astrofisico italiano della FISM di Bologna, che orientano la nostra attenzione, introducono bene il tema dell'osservazione, tema complesso, che riguarda tutto il mondo della conoscenza, cioè del modo con cui l'uomo conosce ciò che lo circonda, e che assumerà caratteristiche specifiche nel campo di ogni scienza particolare. Le scienze umane hanno sviluppato un modo particolare di intendere, e di utilizzare l'osservazione: come vedremo ciò comporta un'attenzione continua a non perdere di vista il contesto (e le ragioni) che guidano la nostra osservazione.

GUARDARE E VEDERE: CONTEMPLARE E OSSERVARE

*Ciò che si vede dipende da come si guarda,
poiché l'osservare non è solo un ricevere, uno svelare,
ma è al tempo stesso un atto creativo*
S. Kierkegaard

Parlare di osservazione oggi significa affrontare un tema modernissimo e antico, dove gli stimoli di un presente sempre più veloce, tecnologico e distratto, affondano le radici in una attitudine tipica dell'uomo, quella che fa di lui un amante della realtà, che sa intervenire su di lei modificandola ed arricchendola perché si avvicina ad essa con rispetto, con curiosità e con desiderio di scoprire, prima che di sfruttare.

La scienza sperimentale ha fatto dell'osservazione la sua arma più potente; un'arma potente che si spunta facilmente quando ad essa si sostituisce il pregiudizio, la pretesa, la presunzione.

Osservare ci rende spettatori passivi e protagonisti attivi, ma richiede pazienza, accettazione, tolleranza alla frustrazione; richiede quella che i poeti prima (Lettera di J. Keats a George e a Thomas Keats, 21 dicembre 1817) e gli psicologi poi (W.R. Bion) hanno definito come 'capacità negativa', ovvero «capacità che un uomo possiede se sa perseverare nelle incertezze, attraverso i misteri e i dubbi, senza lasciarsi andare ad un'agitata ricerca di fatti e ragioni». Il che non vuol certo significare lasciare che le cose vadano a modo loro, in modo casuale, o perdere la speranza di conoscere: sta invece a significare l'importanza di stare nell'attimo presente, nel qui ed ora - un qui ed ora carico della storia che l'ha preparato e gravido del futuro verso cui si protende - senza la pretesa di capire tutto, subito e bene.

Significa, ancora, accettare di "stare" nelle cose, nelle situazioni, di viverle fino in fondo osservandole, perché l'osservazione è come una luce che illumina, rende più chiaro, più ricco di dettagli, più curioso ed interessante, ma non necessariamente privo di mistero, ciò su cui si posa.

L'osservazione, in questa prospettiva, appare legata ad alcune delle caratteristiche proprie dell'uomo, che fanno cioè di un uomo un uomo. Essa si presenta strettamente legata al modo con cui ogni uomo si rapporta all'altro.

Se cerchiamo di mettere a fuoco in modo più specifico i differenti atti che possono corrispondere all'osservazione come l'abbiamo definita, percepiamo immediatamente che essa può manifestarsi con modalità diverse, tanto diverse da poter quasi essere definite con parole diverse.

Lo *sguardo creativo* di cui parla Kierkegaard nella citazione riportata in apertura trova nei diversi fini e nei diversi modi con cui possiamo guardare alla realtà una prima concretizzazione. Fissare l'attenzione su un aspetto della realtà che ci circonda, uomo o altro che sia, viene immediatamente qualificato dal fine per cui e dal modo con cui passiamo dal guardare (registrare oggetti, fatti, situazioni, ecc) al vedere

(dare un nome e un significato a ciò che stiamo guardando).

Una prima modalità che possiamo riconoscere è quella in cui, anche se attratti da un particolare, siamo interessati a stare di fronte a ciò che vediamo per cogliere l' 'valore' dell'insieme. È ciò che chiamiamo *contemplazione*, atteggiamento che in genere attribuiamo alla dimensione estetica, del bello, ma che in realtà ha un grande peso anche nelle dinamiche relazionali legate alla conoscenza. Di questo ci sono testimoni i bambini con la loro capacità di stare di fronte a situazioni, oggetti, ambienti, fruendone con modalità assolutamente diverse, tra cui però un posto significativo ha l'atteggiamento di contemplazione come lo abbiamo definito.

Riconoscere questo è particolarmente importante quando ci collochiamo in un campo definito da finalità di educazione, in cui cioè è presente un soggetto 'in azione' che si attende di essere preliminarmente (e deve sentirsi) riconosciuto e accettato come soggetto attraverso la sua azione.

È evidente che questa modalità non esaurisce ciò che il bambino (l'uomo) cerca nel momento in cui si protende verso ciò che è fuori di sé. Il passaggio guardare-vedere-*contemplare* può diventare guardare-vedere-*osservare*. Come nella contemplazione, anche in questo caso tutte le facoltà del soggetto sono impegnate ma cambia il fine: non più cogliere l' 'intero' di ciò che si sta vedendo, ma solo un aspetto, un particolare che è certamente parte di un tutto ma che riteniamo opportuno considerare in sé (ma forse sarebbe meglio dire che a partire da questo particolare chi osserva ridefinisce l'insieme delle cose, situazioni, oggetti, ecc. di cui il particolare è parte).

È anche evidente che, mentre la contemplazione, avendo come fine il riconoscimento di ciò che vediamo nella sua interezza, avviene secondo un solo metodo - che appartiene all'ambito delle facoltà estetiche dell'uomo - l'osservazione si giova di diversi metodi, a seconda della natura dell'*oggetto* specifico che assume, dalla *tecnica* con cui è condotta, dal *fine* per cui è compiuta. Le modalità con cui questi tre fattori si compongono determinano una pluralità di metodi, tutti corretti in quanto adottati consapevolmente dall'operatore chiamato a verificare se la metodologia scelta corrisponde all'oggetto, al modo, al fine da lui scelti.

L'OSSERVAZIONE NELLE SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

*Il bambino è sottoposto a tanti test, è tanto osservato,
i suoi bisogni sono tanto ben analizzati,
la sua psicologia è tanto ben definita,
i metodi per rendergli tutto facile sono talmente perfezionati,
che il fine di tutti questi miglioramenti corre il rischio di essere
dimenticato o sconosciuto*
J. Maritain

Le considerazioni con cui abbiamo concluso il paragrafo precedente danno ragione della pluralità di approcci che caratterizzano l'osservazione. I grandi romanzi d'appendice, i racconti di viaggio,

i diari autobiografici ed esperienziali, in generale tutta la letteratura del vecchio e nuovo Continente fino al XIX secolo hanno sempre dato grande spazio e rilievo a descrizioni osservative. Di luoghi, persone, situazioni, e spesso anche dell'interiorità dei personaggi.

Se prendiamo in considerazione anche il solo campo delle scienze umane, possiamo osservare che lo sviluppo del sapere scientifico che vuole conoscere l'uomo ha, da subito, bisogno di strumenti che gli permettano di mettere a fuoco gli aspetti che sembrano caratterizzarlo.

La psicologia in particolare, fin dal suo esordio come disciplina scientifica, si propone con un'ottica analitica, dotandosi di nuove tecniche d'indagine che si affiancano a quelle fino allora prevalenti, la sensibilità soggettiva e l'acume dello sguardo introspettivo.

Wundt (1832-1920), considerato l'iniziatore della psicologia sperimentale, a differenza delle scienze naturali, in cui i dati sono inferiti dallo scienziato stesso, prende in considerazione l'esperienza umana immediata come campo d'azione della psicologia. In questa prospettiva il metodo privilegiato per acquisire dati è quello dell'auto-osservazione, ovvero della descrizione minuziosa di ciò che il soggetto percepisce. Secondo Wundt tale metodo, se ben applicato (analisi minuziosa e dettagliata, definizione precisa del campo semantico delle parole utilizzate...) rende le descrizioni esatte e comparabili e permette quindi di analizzare i fenomeni psichici più semplici. Per i fenomeni più complessi, è necessario procedere allo studio comparato delle manifestazioni sociali.

Sempre in Germania, fin dal 1882, dobbiamo al Preyer la predisposizione di uno dei primi 'protocolli osservativi' che raccolgono le osservazioni condotte sullo sviluppo (soprattutto fisiologico) delle attività percettivo-motorie e sullo sviluppo psicologico della memoria e del linguaggio nonché sulle prime manifestazioni di volontà del proprio figlio. Tali osservazioni idiografiche si caratterizzavano come puntuali, analitiche, rivolte ad un solo soggetto e a specifici campi prescelti dall'osservatore. Questa metodologia sarà ripresa da E. Kohler, che si concentrerà però su uno specifico stadio di sviluppo che verrà osservato dettagliatamente.

Con il nuovo secolo, come è noto, si vanno formando vere e proprie scuole di pensiero psicologico, che si fondano su differenti antropologie e, conseguentemente, partendo da ipotesi a volte agli antipodi fra loro, applicano metodi d'indagine diversi. In molti casi l'osservazione ha un posto di rilievo nell'elaborazione, nella correzione, nella validazione o nel contrasto tra le diverse concezioni dello sviluppo.

Gesell (1940), il più importante sostenitore del *maturazionismo* e il primo a porre l'accento sul ruolo della base biologica nel determinare gli schemi generali di sviluppo, utilizzò l'osservazione sperimentale di una coppia di gemelle di 11 mesi per suffragare la sua teoria secondo la quale sono le caratteristiche genetiche, e non l'insegnamento e/o l'esperienza, a determinare le conquiste del bambino. Il raggiungimento, sia pure con tempi diversi, delle stesse abilità da parte delle due gemelle portava l'autore a considerare l'esperienza e l'addestramento (aspetti che oggi sappiamo essere ben diversi fra loro e non omologabili), solo fattori di accelerazione (o di ritardo) della comparsa "naturale" di abilità e competenze. Queste conclusioni furono poi verificate con l'osservazione di gruppi assai numerosi (come quelli che caratterizzano scuole e centri educativi) anche se sui numerosissimi

dati raccolti non venne sviluppata una adeguata analisi.

Il *comportamentismo*, (Watson, 1919) sceglierà di escludere dal suo campo d'interesse tutti i fattori che non sono direttamente osservabili e quantificabili. Questo sia perché ritiene che questi aspetti dell'uomo siano in ultima analisi inconoscibili, sia perché considera in realtà poco interessante il percorso che, apparentemente, porta il soggetto a scegliere, ad elaborare, ad intraprendere. In questa scuola di pensiero, infatti, il soggetto è ritenuto prodotto dall'ambiente, il solo che possa veramente dare una spiegazione delle caratteristiche di ciascun individuo attraverso la dinamica stimolo/risposta (s-r). L'influenza di questa corrente di pensiero, sia pure per molti aspetti 'modernizzata', è all'origine di molti aspetti che caratterizzano un senso comune largamente diffuso, anche in campo pedagogico. Modelli premi-punizioni, condizionamenti operanti, *mastery learning*, ne sono solo un esempio, tutti letti in coerenza ad un assunto di base (la formazione dipende dall'ambiente) che deve guidare le scelte specifiche dell'operatore in vista dell'efficacia e dell'efficienza delle azioni.

Si capisce bene quindi come l'osservazione in questo quadro teorico sia caratterizzata da un forte tecnicismo (scale graduate, presenza/assenza di comportamenti, quantificazioni...) e sia finalizzata soprattutto a trarre informazioni per il riconoscimento e il potenziamento dell'agente/stimolo presente nell'ambiente in grado di stimolare e orientare la formazione dell'individuo.

La *psicologia della Gestalt*, contemporanea del comportamentismo che caratterizza il pensiero nordamericano, nasce a Francoforte in opposizione al pensiero di Wundt. Essa rifiuta l'idea che la comprensione dell'esperienza soggettiva dipenda dalla conoscenza del maggior numero di particolari e concentra la sua attenzione sull'esperienza intesa come fenomeno unitario, ritenendo che in questo modo essa si presenti infinitamente più ricca che analizzando singole parti separatamente (il tutto è più della somma delle parti). La sua attenzione si concentra sull'esperienza percettiva e analizza il fenomeno dell'*insight*, così è chiamata la improvvisa riorganizzazione del campo di esperienza che produce apprendimento ed evoluzione che appare caratteristica di ogni esperienza conoscitiva. I diversi elementi in gioco acquisiscono, in questa prospettiva, una più profonda dimensione determinata dalla 'reciprocità' che li lega e che permette, in questo vicendevole rapporto, di esprimere significati nuovi (gestalt). L'osservazione quindi non è concentrata sul soggetto o sull'ambiente ma su quell'unicum prodotto dalla reciproca interdipendenza tra questi due fattori, la Gestalt appunto.

Il *cognitivismo* rappresenta invece un approccio in controtendenza rispetto al comportamentismo. Esso vede nel soggetto un protagonista attivo e non solo passivo/ricettivo, in grado di intervenire conoscere e modificare il reale, caratteristiche che saranno poi assunte in modo radicale dal costruttivismo.

Secondo Piaget l'osservazione appare strumento indispensabile per verificare le proprie teorie (che si presentano come ipotesi). Per questo occorre creare situazioni predisposte ad hoc e produrre osservazioni sistematiche e continuative. L'ambiente è naturale ma opportunamente modificato secondo gli scopi osservativi, le rilevazioni sono qualitative e registrate con il metodo del dia-

rio, senza particolari vincoli temporali. Possiamo definire perciò definire questa modalità osservativa "quasi sperimentale".

Il *costruttivismo* (J. Bruner) perfezionerà questa opzione, giungendo a predisporre protocolli osservativi dettagliati relativi a quattro dimensioni principali (attività, clima sociale, linguaggio, livello cognitivo), che si specificano in sottovoci le cui caratteristiche verranno registrate in una scheda. Lo scopo è di rilevare le dimensioni indicate e il loro evolversi nello sviluppo del bambino. Minimo è l'intervento dell'osservatore che deve rimanere "sullo sfondo", confondersi con il contesto durante lo svolgimento dell'osservazione.

Parallelamente a questa linea di riflessione, altre modalità di osservazione vengono messe a punto, anche in ambiti scientifici afferenti altre scienze diverse dalla psicologia.

In ambito antropologico viene messo a punto l'*approccio etnografico* (W. Corsaro) caratterizzato dalla centralità che assume la conquista da parte dell'osservatore dell'accesso al gruppo o alla comunità, guadagnandosi rispetto e fiducia. Anche la tecnica di registrazione, vicina a quella del diario, assume caratteristiche specifiche.

Le *note* rilevano a più livelli ciò che si osserva:

- le note *di campo*: ciò che avviene, letteralmente senza interpretazioni;
- le note *personali*: le reazioni dell'osservatore alle caratteristiche specifiche degli eventi osservati;
- le note *metodologiche*: precisando gli aspetti dell'osservazione da modificare;
- e note *teoretiche*: identificando gli aspetti del comportamento rilevanti per l'interpretazione.

Per molti aspetti distinto da quello etnografico si presenta l'*approccio etologico* (K. Lorenz). Per esso è essenziale che l'osservazione, per essere attendibile e informativa, venga effettuata in ambiente assolutamente naturale con atteggiamento neutro da parte dell'osservatore, che deve essere "invisibile" al campo osservato. L'osservazione analitica e dettagliata è avalutativa e serve a catalogare un repertorio di dati e informazioni che contribuiranno a dare quadro d'insieme e chiavi interpretative (Bowlby).

Questa scelta metodologica ha prodotto, nell'ambito della psicologia dello sviluppo, lo sviluppo di una nuova metodologia, definita *ecologica*, (U. Bronfenbrenner). Essa si caratterizza per l'attenzione data agli aspetti sistemici che connotano il contesto relazionale, posti al centro dell'osservazione e distinti in:

- *microsistemi* (relazione del bambino con i genitori, con gli insegnanti, con i coetanei);
- *mesosistemi* (relazioni tra microsistemi);
- *esosistemi* (contesto di vita della famiglia e del bambino);
- *macrosistemi* (contesto della comunità sociale).

Certamente la più rilevante variante delle metodologie di osservazione emerge in *ambito psicanalitico*. Fu lo stesso Sigmund Freud ad avviare la fase dell'osservazione diretta, iniziata su un bambino di un anno e mezzo. Questa esperienza diede modo a Freud di sviluppare alcune importanti considerazioni sulla relazione madre-bambino e sulla

permanenza dell'oggetto e lo condusse ad auspicare l'integrazione tra metodo osservativo e metodo ricostruttivo. Ciò non toglie che il metodo psicanalitico d'indagine abbia preferito l'osservazione in vista di una ricostruzione del processo psichico del soggetto (paziente), sia perché riteneva che l'osservazione rendesse accessibili solo gli elementi manifesti e non le dinamiche intrapsichiche del soggetto, e questo contrastava con il metodo dell'analisi, sia perché fino alla metà del secolo scorso concentrò la sua attenzione sul soggetto adulto.

Nel tempo l'intuizione di Freud venne ripresa ed anche la corrente psicanalitica introdusse modalità sempre più accurate di osservazione dello sviluppo "in presa diretta".

D.Winnicott nel 1941 pubblicò un articolo nel quale indicava i parametri fondamentali dell'osservazione diretta concepita in termini psicanalitici privilegiando l'attenzione alla relazione madre-bambino e paziente-analista, riproduzione della relazione madre-bambino; sul piano metodologico il setting osservativo deve tutelare l'iniziativa del soggetto, e riconoscere l'importanza del contatto emotivo tra osservato e osservatore.

Per M.Klein (1952) sia nell'infanzia che nell'età adulta i processi inconsci si rivelano solo in parte nel comportamento. Utilizza dunque l'osservazione in particolare modo del gioco e del disegno infantile come accesso al mondo interno del bambino e per identificare ipotesi (che restano comunque sempre tali) relative alla direzione e alle forme che lo sviluppo stesso potrà seguire. L'osservazione è collocata in continuità con un possibile intervento terapeutico e prevede l'interazione, discreta, del cliente con l'analista, che tuttavia non deve in alcun modo condizionare né il gioco né l'attività del bambino.

Con una forte approssimazione si può dire che gli psicanalisti svilupparono due linee di indagine differenti: l'una maggiormente interessata a cercare nell'osservazione conferme all'impianto teorico analitico, l'altra dedita all'osservare come "esperienza" primaria, ovvero a cogliere il dato senza la pretesa di collocarlo forzatamente all'interno del quadro teorico di riferimento, o acquisirlo come fattore di smentita della teoria. In ogni caso massima attenzione fu data alla fase infantile 'preverbale' poiché, secondo gli psicanalisti, questa è la meno accessibile al ricordo verbalizzabili e quindi viene considerata 'soglia limite' per l'attendibilità del percorso ricostruttivo.

Un primo filone è identificabile in autori e ricercatori (A.Freud, E.Kris e M.Mahler), che utilizzarono l'osservazione come strumento di ricerca da mettere in relazione con lo sviluppo della stessa teoria psicanalitica; a giudizio di questi autori la collocazione dei dati osservati all'interno del quadro teorico e costruito tramite l'intervento clinico evita il rischio delle "interpretazioni selvagge" (A.Freud), suggestive o proiettive.

Il secondo filone emerge dal prezioso lavoro di Infant Observation (E.Bick e M.Harris), di cui l'osservazione del bambino in famiglia rappresenta l'aspetto portante, che ha rappresentato il percorso formativo degli operatori alla Tavistock Clinic e all'Istituto di Psicoanalisi.

Fin dal 1948 E.Bick, interessata a riconoscere come avviene lo sviluppo psichico sano dei bambini in famiglia, strutturò le linee di un metodo sperimentale di orientamento psicoanalitico avendo come obiettivo di definire un protocollo osservativi il più semplice possi-

bile e per questo correttamente realizzabile in qualsiasi circostanza.

La metodica proposta richiede il consenso della famiglia a ricevere nella propria abitazione un operatore, per due anni e per un'ora alla settimana, e a permettergli di stare con la madre, col bambino/a e, se è presente, con il padre per capire e conoscere come avviene lo sviluppo 'naturale' del bambino nel suo ambiente.

L'operatore deve mettersi nelle condizioni di imparare dall'esperienza della madre e del padre. Per questo il metodo di questo tipo di osservazione prevede un atteggiamento da parte dell'osservatore il più possibile di attenzione e di ascolto, tale da permettere di partecipare alla situazione emotiva, senza però intervenire o accettare ruoli, e soprattutto abbandonando ogni pregiudizio e preconcetto teorico.

Le osservazioni raccolte verranno poi regolarmente supervisionate in un gruppo cui spetta il compito di elaborare i dati raccolti e di formulare ipotesi relativamente al cambiamento (positivo o negativo) avvenuto sia in se stessi che nelle persone osservate. Per questo l'esperienza osservativa contribuisce, oltre che ad ampliare le conoscenze sullo sviluppo del bambino, a stimolare e raffinare nell'operatore la capacità di ascolto e di attenzione all'altro, di "pensare" prima di agire, di mettersi nei panni dell'altro e di accogliere i messaggi formulati anche con un linguaggio non verbale.

Il percorso di avvicinamento tra modalità psicanalitica e modalità sperimentale dell'osservazione è proseguito nella seconda metà del secolo scorso (R.Spitz e M.Mahler) attraverso il tentativo di combinare gli aspetti caratterizzanti la prima con metodologie più familiari alla seconda. Centrale in questi percorsi è il tentativo di coniugare la ricchezza dell'indagine clinica psicoanalitica - in genere molto attenta alla relazione mamma-bambino e per questo tesa a definire modalità osservative rispettose del soggetto e della relazione e nello stesso tempo efficaci - con i criteri di rigore e di obiettività caratterizzanti il metodo sperimentale.

A conclusione di questo paragrafo che ha toccato, sia pure con grande sommarietà, alcuni tra i più significativi passaggi che hanno caratterizzato il costituirsi di una metodologia dell'osservazione come caratteristica essenziale allo sviluppo della conoscenza dell'uomo, proponiamo due schemi che, senza la pretesa di raccogliere tutti gli elementi in gioco, intendono offrire un orientamento al lettore.

Il primo è relativo ad alcuni elementi caratterizzanti la metodologia osservativa; il secondo, più articolato, è volto a mettere in luce caratteristiche e problemi diversi che accompagnano il lavoro dell'osservazione.

Per quanto riguarda la forma può essere:

- Partecipe
- Etologia (Naturale, Sperimentale, Quasi sperimentale),

Per quanto riguarda la sua possibile utilizzazione può rappresentare:

- Circostanza di realtà che verifica teorie (ipotesi-tesi),
- Circostanza di realtà da cui partire ma a cui restare fedeli,

Per quanto riguarda le modalità può essere:

- su vasta scala attraverso protocolli schematici,
- secondo un metodo idiografico rispettoso della soggettività storica e contestuale del soggetto,

Per quanto riguarda la metodologia può avvalersi:

- dell'indagine di campi predeterminati,
- della raccolta di dati riguardanti le aree che si manifestano nel momento dell'osservazione,

In sintesi si può dire che:

- L'osservazione è una forma di rilevazione finalizzata all'esplorazione/conoscenza di un determinato fenomeno. Consiste nella descrizione il più possibile fedele e completa delle caratteristiche di un particolare evento/comportamento/valutazione e delle condizioni in cui si verifica.
- Non esiste un metodo di osservazione valido in assoluto, ma esistono obiettivi diversi cui corrispondono di volta in volta metodi più o meno appropriati.
- E' possibile studiare il comportamento di un gruppo limitandosi a descrivere le possibili manifestazioni di tale comportamento da parte dei soggetti osservati (variabile dipendente) e le condizioni ambientali (variabile indipendente), come per esempio lo stile di intervento dell'educatore/insegnante.
- L'osservazione in situazione è quella che viene condotta sul campo, in situazioni di vita reale, quotidiana, evitando qualsiasi tipo di stimolazione che potrebbe alterare la spontaneità dei comportamenti osservati. Anche questo tipo di osservazione, in ogni modo, implica sempre una modificazione del fenomeno o del processo osservati: è molto difficile non influenzare, anche con la sola presenza dell'osservatore, il comportamento dei soggetti esaminati. Il mondo affettivo e relazionale può essere conosciuto solo interferendo in qualche modo con esso.
- L'osservazione è sempre un procedimento selettivo: si differenzia dal semplice "guardare" poiché lo sguardo dell'osservatore è mirato, è guidato dagli obiettivi per i quali si osserva e quindi da determinate ipotesi, più o meno esplicite e dalla prospettiva teorica di riferimento.
- La scelta della cosa da osservare è determinata dagli obiettivi della rilevazione e dalle scelte teoriche del ricercatore.
- Non è possibile osservare tutto e neppure è auspicabile, poiché solo la curiosità, l'attenzione mirata e intenzionale, ci permette di "vedere" e quindi di "scoprire" qualcosa. L'oggetto dell'osservazione si fissa in funzione degli obiettivi della rilevazione. Diverso è studiare lo schema di prensione del bambino o i comportamenti di interazione sociale.
- L'obiettività, la perfetta aderenza alla realtà è una meta cui l'osservatore deve tendere anche se è un concetto limite, impossibile da tradurre in pratica, soprattutto quando si tratta di osservare l'uomo, i suoi atteggiamenti, le sue reazioni emotive, il tono delle sue relazioni con gli altri.
- L'osservazione si misura inevitabilmente con la dimensione della soggettività dell'operatore, non solo nella registrazione delle informazioni e nella raccolta dei dati. La registrazione può quindi essere parziale o distorta: l'osservatore può tralasciare alcune informazioni o riportarle in maniera scorretta.

- I rischi legati alla soggettività devono essere ancora più presenti a chi osserva "sul campo", in condizioni non protette e non predisposte dall'osservatore, o a chi, come l'educatore o l'insegnante, è coinvolto in un rapporto con il soggetto che osserva. La questione della soggettività dell'osservazione è nodale poiché rimanda al problema dell'attendibilità dei dati raccolti.

A partire da queste elementari riflessioni appare chiaro che certamente i risultati, conoscitivi e metodologici, relativi all'osservazione ottenuti all'interno della scienza psicologica rappresentano delle acquisizioni fondamentali ma non per questo si deve però cadere nell'errore, compiuto da molti, di considerare le differenti modalità con cui l'osservazione è presente in psicologia come direttamente proponibili all'interno di una prospettiva pedagogica. E la citazione di J. Maritain con cui si apre il paragrafo mette in luce con chiarezza il limite che è insito in questa trasposizione.

Accanto a Maritain sembra importante ricordare che su questo punto due grandi protagonisti della storia dell'educazione dell'infanzia si espressero con grande chiarezza: M. Montessori ponendosi in polemica diretta con la psicologia scientifica; le sorelle Agazzi proponendo una scuola materna in cui l'esperienza, anche non scolastica, del bambino deve essere riconosciuta e in cui l'osservazione rappresenta perciò una modalità fondamentale con cui l'educatrice svolge il suo compito specifico.

Collocare l'osservazione in un contesto pedagogico, qualunque sia l'obiettivo che ci si pone e la metodologia che si assume, richiede che non venga mai meno la consapevolezza della centralità della relazione educativa in atto che non può mai essere persa. In altre parole l'osservazione non può mai essere compiuta dall'educatore senza avere attenzione al particolare e specialissimo legame che lo unisce all'educato. Questa attenzione è ciò che caratterizza l'osservazione in pedagogia.

L'OSSERVAZIONE NELLA RELAZIONE EDUCATIVA

La storia della scienza naturale può essere riassunta come l'elaborazione di occhi sempre più perfetti entro un cosmo nel quale c'è sempre qualcosa di più da vedere.

Pierre Teilhard de Chardin

I concetti creano idoli: solo lo stupore conosce

Gregorio di Nissa

Le considerazioni fino a questo momento proposte indicano a sufficienza come l'osservazione, nei suoi contenuti e soprattutto nei suoi metodi, sia strettamente connessa all'idea che si ha di uomo (antropologia), della sua crescita e formazione (sviluppo), del suo rapporto con la realtà

accompagnato e condiviso dall'educatore in vista dell'emergere di una modalità personale d'ingresso nel reale (educazione).

Rimanendo ai due poli che definiscono le diverse possibili antropologie, è evidentemente molto diverso concepire l'essere umano, e conseguentemente il bambino, come una tabula rasa che riceve tutte le sue caratteristiche dal contesto, materiale, sociale, culturale in cui è chiamato a vivere o vedere in esso, fin dalla sua origine, una persona con le sue istanze di sviluppo, con la sua libertà e con la possibilità di maturare un rapporto personale libero e particolare con la realtà.

Nel primo caso, infatti, il bambino appare un essere da addestrare e formare secondo obiettivi che sono altro da lui (contesto, società, ecc.) e l'educazione si coinciderebbe perciò con un percorso (processo) d'integrazione (socializzazione) sostenuto e accelerato da strategie che lo rendano più efficace. In questa situazione l'osservazione risponde prioritariamente all'esigenza di classificare, seriare, rilevare comportamenti e acquisizioni per verificare cosa c'è e cosa manca, e identificare nuove modalità d'intervento.

Nel secondo caso, se concepiamo cioè l'essere umano, e dunque anche il bambino, come essere unico e irripetibile, lo stile osservativo cambierà radicalmente, e sarà orientato non tanto a riconoscere per *misurare*, quanto a riconoscere per *valorizzare*. In questa prospettiva l'osservazione accetta la possibilità che, accanto al comportamento, gli aspetti non direttamente indagabili si manifestino efficacemente attraverso l'azione (intenzionalità e operatività) del soggetto indagato che viene in questo modo riconosciuto come soggetto.

Facendoci aiutare ancora una volta dalle osservazioni di uno scienziato (lo stesso Bersanelli con le cui parole si apre questo testo), proviamo a sviluppare questa intuizione, riconoscendone il percorso attraverso cui intende guidarci.

"Accorgersi della presenza delle cose è la prima e fondamentale azione dell'uomo che conosce: è da questa strana passività che nasce la curiosità, nascono le domande, il desiderio della ricerca. Forse per questo al fondo di ogni grande scienziato c'è qualcosa che, come in un bambino, mantiene i suoi occhi spalancati e assetati di realtà. L'esistenza delle cose è oggetto di un riconoscimento, non di dimostrazione.

Accorgersi di una presenza, della presenza delle cose, è la prima e fondamentale azione dell'uomo che conosce. C'è un momento in cui non c'è bisogno di dire altro, occorre solamente riconoscere il dato.

Ma occorre che il meccanismo della conoscenza venga avviato. La domanda allora diventa: che cosa mette in moto il desiderio di conoscere?

Se infatti ci domandiamo cosa muove il ricercatore verso la ricerca, dobbiamo ammettere che la sua ragione è messa in moto da un'attrattiva che la realtà esercita su di lui. Ma l'origine di quest'attrattiva non è immediatamente un fatto che egli può "misurare", "dividere" le cose, ma il fatto semplice e vertiginoso che la realtà c'è. E' lo stupore per il fatto che le cose ci sono. E' uno stupore che non si arresta in un sentimento estetico, non si riduce ad una curiosità momentanea,

ma è l'inizio di un processo, accende il desiderio di entrare in rapporto con il mondo, di conoscere. Lo stupore accompagna ogni passo: ogni passo della ricerca infatti è un inizio. La ragione umana è innanzitutto provocata, commossa dall'esserci della realtà.

Dunque ciò che ci spinge all'incontro reale attraverso cui si avvia la conoscenza è innanzi tutto un'energia affettiva che rende l'uomo amante della realtà, desideroso di conoscerla e interessato al suo possibile significato.

"La stessa emozione, la stessa meraviglia e lo stesso mistero, nascono continuamente ogni volta che guardiamo a un problema in modo sufficientemente profondo. A una maggiore conoscenza si accompagna un più insondabile e meraviglioso mistero che spinge ancora più in profondità. Mai preoccupati che la risposta ci possa deludere, con piacere e fiducia solleviamo ogni nuova pietra per trovare stranezze inimmaginabili che ci conducono verso domande e misteri ancora più meravigliosi, certamente una grande avventura!" (Richard Feynman)

La capacità di stupirsi e di meravigliarsi di fronte alla natura come qualcosa di dato e di misterioso è identificata da Einstein come "la" caratteristica fondamentale dello scienziato. Caratteristica che lo accomuna all'artista, anch'egli impegnato nel gioco senza calcolo della ricerca del vero e dell'espressività.

Se le espressioni che abbiamo riportato sono ritenute significative nel mondo di scienze come la fisica, quanto più devono esserlo quando oggetto della nostra attenzione è il fenomeno dell'educazione, centrale per la comprensione di chi sia l'uomo.

L'osservazione in educazione non può quindi essere in prima istanza caratterizzata solo da un metodo misurativo e comparativo, di per sé arido; deve invece essere riconosciuta come una *situazione*, una condizione, un *privilegio*.

E' una *situazione* in quanto avviene sempre in un contesto preciso, in un momento, in un luogo. Non è un concetto, un'idea, un'intenzione. E' un fatto situato e contestualizzato.

Allo stesso modo possiamo dire che l'osservazione è una *condizione* in quanto richiede un certo tipo di sguardo da parte dell'educatore. Non avviene automaticamente ma richiede un'intenzionalità, un certo modo di porsi che costituisce, appunto, una condizione soggettiva e intersoggettiva, in quanto nella relazione educativa l'osservazione, come vedremo, non è mai "neutra" o etologica.

E', infine, un *privilegio* in quanto ambito prezioso di rapporto che, pur collocato nel tempo e nello spazio, ne trascende i confini permettendo di cogliere sia dimensioni profonde dello sviluppo, sia aspetti particolari dell'agito del bambino, oltre che ciò che accade dentro l'osservatore e nella relazione educativa.

Per meglio identificare la posizione che l'osservazione può avere nella relazione educativa occorre quindi riconoscere la presenza di tre punti critici, riguardanti rispettivamente: il *soggetto* che osserva, il *contesto* in cui l'osservazione avviene, il *fine* per cui si osserva. A partire da questi vanno scelte le metodologie più corrette per rendere l'osservazione adeguata al suo oggetto.

*Poca osservazione e molto ragionamento conducono all'errore.
Molta osservazione e poco ragionamento conducono alla verità.*
[Alexis Carrel]

L'osservazione nella relazione educativa permette di "capire" solo se è sostenuta tanto da un corretto atteggiamento mentale quanto da una posizione morale adeguata.

L'*atteggiamento mentale* definisce le modalità con cui ci si pone davanti alla realtà con un pensiero attivo; osservare comporta un'intenzione partecipativa e di condivisione con l'esperienza esistenziale dell'educato che va di lì; dalla partecipazione diretta all'azione o del tentativo (mai completamente realizzabile) di un'osservazione "estranea al contesto". La realtà ci parla, ciò che il bambino fa ci parla, e chiama in causa il nostro pensiero.

E' importante distinguere il pensiero attivo dall'urgenza di interpretare comportamenti e atteggiamenti dell'altro; questa urgenza nasce certamente dal desiderio buono di conoscere, di incrementare la vicinanza e la comprensione, ma è spesso soggetta alla tentazione di schematizzare: e collocare ciò che osservo in uno schema equivale a ridurne la portata ad un 'contenitore' prefissato escludendo tutto ciò che ad esso non si adegua.

Un atteggiamento mentale predisposto all'osservazione sollecita perciò a creare spazio dentro di sé per ricevere e solo in un secondo momento chiama in causa il pensiero elaborativo, "impregnato" di ciò che ha osservato, per procedere a sviluppare pensieri, associazioni, ipotesi, apprendimenti.

Possedere questo atteggiamento mentale presuppone una *posizione morale* che accetta il dato di realtà come si presenta, senza ridurlo alla propria misura perché ne riconosce la ricchezza, cioè la sua 'eccedenza' rispetto a quanto io possa prevedere: e questa posizione permette di interagire con il dato senza per questo manipolarlo perché riconosce che il mio rapporto con lui sarà sempre parziale. A monte dell'osservazione non può che esserci un atteggiamento di stima per quello che si manifesta, per l'osservato e per la relazione che con lui intrattengo: questa realtà mi interessa (atteggiamento di curiosità ed attenzione) anche perché mi interessa la persona che la sta vivendo.

La posizione morale dell'osservatore si esprime perciò nella scelta di stare a quello che vede, di rimanere sempre fedele al piano descrittivo anche nel momento interpretativo. Immorale è perciò negare un dato nella misura in cui mi si è fatto presente.

Se questo è vero qualunque sia l'oggetto dell'osservazione, diventa ancor più essenziale quando ci muoviamo nel campo dei rapporti tra uomini (soggetti) e trova la sua più rilevante verifica quando questi rapporti sono colti in un contesto educativo.

L'osservazione nella relazione educativa non può quindi che essere "partecipe" - in questo non a caso vicina al modello psicoanalitico che si sviluppa a partire dal problema dell'identità del soggetto - in grado di cogliere, accanto ad aspetti caratterizzanti lo sviluppo, anche il senso del proprio modo di porsi di fronte al bambino. L'oggettività non è più ricercata attraverso un presa di distanza ma attraverso un particolare coinvolgimento della persona che osserva cui si chiede di compren-

dere attraverso la propria recettività inconscia, in qualche modo simile alla "reverie" della madre nei confronti del figlio. Problema centrale è quindi mettere in campo metodi di osservazione che permettano di far crescere la capacità dell'osservatore di identificarsi con il bambino, di capire i suoi bisogni e i suoi stati d'animo, di intervenire (o astenersi dal farlo) nel momento e nei modi appropriati.

Bisogna che la previsione non annulli la visione [R.Braque]

Ogni bambino -ogni uomo- chiede di essere guardato. Tutti noi desideriamo che uno sguardo benevolo, interessato si posi su di noi per conoscerci, per fare parte della nostra vita, per sostenerci e in tal modo permettere a noi stessi di conoscerci sempre di più.

La richiesta "Guarda!?" è una delle più importanti e profonde che il bambino pone fin da piccolo; ancor prima di essere una parola detta è una domanda di condivisione che esprime quando ancora non parla ma rivolge il suo sguardo all'adulto mostrandogli una scoperta, un oggetto, se stesso. Il bambino quando con gesti o con parole dice "Guarda!?" esprime il desiderio di essere accompagnato in questa avventura, in questa scoperta, in questa nuova emozione.

In ogni sua azione, anche in quella apparentemente banale di smontare un giocattolo, questa domanda è presente sia che intenda tirare fuori i pezzi o capire come funziona, sia, come è più frequente, per comprendere 'cosa c'è dentro'. E quando il giocattolo è rotto, il bambino corre dalla mamma e le dice: -Guarda!-. Non dice: -Guarda che bello-, oppure -Guarda, ti piace?- o ancora -Guarda, me lo aggiusti?- anche se poi noi rispondiamo come se il bambino formulasse quelle domande (-Ah, è bellissimo- o magari -Che peccato!- e così via.).

Quando lui ci dice -Guarda-, dice innanzitutto -Aiutami a guardare, a conoscere, a comprendere questa parte di realtà e cosa essa ha a che fare con me-. Quando i pezzi sono sparsi, quando il giocattolo è smontato, occorre un adulto presente, testimone e compagno. Il giocattolo è smontato ma rimane il suo 'principio ordinativo' ed io posso aiutarlo a scoprirlo.

Lo stesso "guarda", la stessa esperienza di frantumazione e smarrimento ci è comunicata dal ragazzo, seppure con i suoi modi, siano essi i musì, i silenzi, l'abbigliamento, gli impropri...

Ciò che muove il bambino, il ragazzo (ma forse anche ogni uomo) a guardare è l'intuizione che ogni oggetto, come pure ogni contenuto, è più di ciò che appare e che gli aspetti particolari che posso cogliere fanno parte di un tutto la cui complessità non è mai esaurita. E accanto a questo cerca il senso di quel dato, cioè ciò che lo lega ad esso.

Se educare è l'arte di fare - e far fare - esperienza del senso delle cose, del senso che la realtà ha di qual sia in essa la mia collocazione, in quella che, con una splendida espressione, M.Mahler chiama "L'avventura amorosa col mondo" di tutto questo l'adulto può, deve, essere testimone e compagno, anche osservando con una presenza ferma e tangibile, se pur discreta, l'esperienza del bambino. Nella 'avventura' del crescere e del prendere coscienza della realtà e di se stesso il bambino non vuole essere solo, vuole essere guardato con uno sguardo pieno di fiducia, che sostiene anche nel silenzio, che crea una tensione positiva e percorribile tra ciò che già c'è e ciò che sarà.

Gli esiti dell'osservazione: accoglienza e cambiamento

L'osservazione in situazioni che si caratterizzano per una presenza dominante della domanda educativa non può ignorare l'esigenza di "essere presenti al bambino o al ragazzo, e rendere il bambino il ragazzo presente a noi". Un rapporto volto a 'comprendere', quale deve essere l'osservazione, è caratterizzato dal guardare un bambino, dei bambini (il contesto della scuola, ecc.) facendo posto dentro di sé all'altro: accogliendolo e assumendosene la responsabilità. E' creare uno spazio interiore disponibile, accogliente, predisposto a comprendere (il particolare nella totalità). E' quindi la scoperta di una bellezza presente, verso cui ci si pone con 'simpatia', che desideriamo innanzi tutto cum-prendere (prendere con noi). In questa prospettiva diventa chiaro come osservare possa contemporaneamente arricchire chi osserva e chi è osservato.

Questo atteggiamento positivo, ottimista, che caratterizza l'osservazione in ambito pedagogico si estende anche a quello che possiamo definire il contesto naturale nel quale il rapporto si svolge. La casa è il prototipo di questa situazione. In essa infatti ogni particolare si collega ad un vissuto, proprio ed altrui, e in questo sta il valore educativo della 'domesticità', la confidenza con oggetti ambienti, situazioni.

Gli ambienti (sezione, giardino, salone, aula, ...) in cui avviene l'azione che intendiamo conoscere meglio con l'osservazione, anch'essi caratterizzati dalla domesticità, offrono molti stimoli al bambino e in genere non è necessario modificarli ai fini dell'osservazione. Quando questo dovesse accadere, ad esempio quando si pone l'obiettivo di evidenziare specificamente un aspetto particolare della situazione per il quale si rende necessaria una precisa predisposizione, occorre salvare il più possibile il carattere 'domesticità'. Nella misura in cui esso viene modificato (a maggior ragione se cancellato), modifica profondamente la situazione rendendo meno significativi i risultati dell'osservazione che viene compiuta.

Il contesto, ovvero l'ambiente relazionale e materiale che sta intorno al bambino, sollecita la sua curiosità, la sua iniziativa, la sua intraprendenza ed è interessante vedere come il bambino si interessi, si muova, interagisca, intervenga attivamente in esso, ne recepisca o rifiuti gli stimoli, si stupisca nello scoprirne aspetti inattesi, si concentri nel trovare legami.

Nella scuola dell'infanzia ad esempio, l'ambiente permette al bambino un esercizio della sua iniziativa maggiormente libero nei tempi, nella scelta degli oggetti di suo interesse, nei giochi da realizzare con i coetanei; in questo tipo di contesto l'osservazione è certamente facilitata perché sono meno presenti le strutturazioni (temi-spazi-attività) che caratterizzano in modo più vincolante la scuola primaria (e a maggior ragione i gradi superiori dell'istruzione).

In situazioni differenti, come quelle presenti nei centri diurni, i ritmi delle attività e il ruolo degli educatori rendono apparentemente più semplice l'osservazione, alla quale va in ogni caso dedicato uno spazio e un tempo distesi; anche a scuola tuttavia è possibile riservarsi spazi adeguati per la cura di questa dimensione essenziale ed arricchente.

In ogni caso l'ambiente deve rimanere un riferimento essenziale per la l'osservazione, in particolare nel momento in cui si prendono in considerazione i dati. Le condizioni concrete, potremmo dire la 'materialità', che caratterizzano l'ambiente sono certamente sempre importanti, in particolare quando oggetto dell'osservazione sono bambini. Anche quell'aspetto del contesto costituito dalle relazioni

pesa molto nell'infanzia, anche se probabilmente la sua influenza è massima nella fase di transizione rappresentata dalla pre-adolescenza e dall'adolescenza. Accanto a questi aspetti che sono in qualche modo direttamente attingibili, l'ambiente (il contesto) è definito anche da altre caratteristiche che non sono direttamente attingibili ma che pure hanno un peso decisivo. Tra questi rientrano certamente conoscenze, senso della vita e delle cose, spiritualità, tutti fattori da cui dipende il legame (interesse) tra soggetto, azione, finalità.

GLI ESITI DELL'OSSERVAZIONE: ACCOGLIENZA E CAMBIAMENTO

Il bambino è una parola detta all'adulto, che aiuta l'adulto a comprendere meglio anche se stesso. E.Scabini

L'ambiente, il contesto, materiale ed umano, rappresenta quindi il punto di 'oggettività' da cui non si può prescindere. Ma se ci fermassimo a questa constatazione il soggetto (ogni uomo, quindi anch'io) non sarebbe altro che un 'prigioniero della realtà', prigioniero che diventa insopportabile proprio quando è mossa dal continuo cambiamento che caratterizza le società postmoderne. Il compito dell'adattamento, l'unico che in questa prospettiva mi può effettivamente competere, diventa una 'fatica di Sisifo' - l'eroe greco condannato dagli dei a portare un masso pesantissimo sulla cima di una montagna da cui inevitabilmente sarebbe nuovamente rotolato a valle - fatica terribile soprattutto perché 'inutile', cioè senza ragione, senza significato.

Il riconoscere la realtà come dato, com'è data, richiede perciò il contemporaneo riconoscimento che essa è segno, che cioè non si esaurisce in sé ma richiama ad altro, indicando una strada che apre davanti ad ogni uomo la possibilità di una progressiva scoperta (di senso e di significato, cioè di un ordine).

Il presentimento della bellezza del creato, e quindi dell'altro da me, è un requisito fondamentale per mettere in atto la curiosità, e perciò ricerca una bellezza non espressione di un'idea edulcorata della realtà bensì di un ordine esistente che rimanda necessariamente ad un principio ordinatore che siamo chiamati a riconoscere. Per questo lo scienziato resta colpito e lavora al fine di comprendere e ricondurre ad unità anche i fattori apparentemente più devastanti o devastati, ma non per questo meno significativi, del reale; per questo l'insegnante guarderà al bambino non come a qualcosa da aggiustare, da raddrizzare, da legare come una piantina ad un paletto che lo faccia crescer dritto, ma come ad un segno di quella bellezza che si manifesta anche attraverso le sue fatiche e le inevitabili contraddizioni. Questo atteggiamento introduce al senso del mistero, della reverenza fiduciosa e stupita cioè con cui andare incontro al bambino che abbiamo davanti e che si offre al nostro sguardo.

Due grandi scienziati, C. Lorenz ed A. Einstein, tra loro molto diversi sia come ambito di ricerca sia come temperamento, affermano questa caratteristica della realtà, e quindi del percorso attraverso cui l'uomo, a partire dal momento del concepimento, 'impara' se stesso e la realtà che lo circonda.

Ogni persona che si rallegra alla vista della creazione vivente e della sua bellezza è vaccinata contro il dubbio che tutto ciò possa essere privo di senso. La familiarità con il bello è un ottimo antidoto contro la convinzione erronea che soltanto ciò che si può definire con esattezza e quantificare sia reale. (Lorenz)

La più bella e profonda emozione che possiamo provare è il senso del mistero. Sta qui il seme di ogni arte, di ogni vera scienza. L'uomo per il quale non è più familiare sentimento del mistero, che ha perso la facoltà di meravigliarsi e umiliarsi davanti a creazione, è come un uomo morto, o almeno cieco. Nessuno si può sottrarre a un sentimento di reverente commozione contemplando i misteri dell'eternità e della stupenda struttura della realtà. È sufficiente che l'uomo tenti di comprendere soltanto un po' di questi misteri giorno dopo giorno senza mai demordere, senza mai perdere questa sacra curiosità. (Einstein)

Anche per l'osservazione, come per tutte le attività dell'uomo, l'esigenza di una competenza tecnica, sempre essenziale, non può essere separata da uno sguardo rivolto al 'cuore' della realtà, sguardo che può essere sostenuto solo dalla coscienza che anche la soggettività di ogni uomo è retta da un 'cuore'. L'apertura al 'cuore' della realtà (e di se stessi) non può e non deve quindi essere percepita come una 'premessa all'azione' ma come una sua modalità e deve per questo sapersi esprimere attraverso metodo e tecnica adeguati.

È chiaro a questo punto che l'operatore impegnato nella osservazione educativa non è un videoregistratore, un analista, un indovino o un investigatore, ma rimane all'interno del rapporto educativo e quindi pronto a contemplare (meraviglia), ad accogliere (sempre e gratuitamente), a comprendere (tenere dentro di sé), a capire (non sempre, non per forza). In altri termini l'osservazione educativa non si sottrae al rapporto che lega l'educatore all'educato, ma chiede di vivere il rapporto in sintonia con ciò che si guarda e con ciò che si prova. La presenza di una risonanza affettiva nell'osservare non rappresenta un accidente da minimizzare (se possibile eliminare) ma una condizione necessaria alla qualità dell'osservazione che è, lo ricordiamo ancora, è decisa dalla sua corrispondenza al dato di realtà.

Questo atteggiamento, pur essendo una modalità naturale di rapporto, non deve essere dato per scontato, anzi deve essere esercitato abitualmente. La tentazione di osservare per vedere cosa va e cosa non va, per trovare conferme alle nostre idee, l'urgenza del fare, sono tutti fattori che ci allontanano dal centro della questione cui dobbiamo rimanere legati. Per questo anche l'attitudine all'osservazione, come tutte le competenze professionali, va esercitata e da questo esercizio emerge il 'guadagno formativo' per l'educatore che dalla osservazione viene arricchito non solo sul piano della conoscenza del dato ma anche sul piano professionale e umano.

I primi frutti della formazione attraverso l'osservazione per la professionalità dell'operatore sono:

- La nascita di uno spazio mentale 'di osservazione';
- La disponibilità e l'attenzione data ai bambini osservati;
- Il cogliere le loro reazioni non come 'accidenti' ma come informazioni importanti;
- La capacità di attendere e di non intervenire prima di avere

almeno tentato di capire;

- La costruzione di un gruppo 'educativo' in cui è possibile pensare insieme e per questo in grado di svolgere funzioni di contenimento.

Un aspetto particolarmente importante del 'guadagno professionale' emerge nel lavoro comune che accompagna sempre l'esercizio di un ruolo educativo, di cui la collegialità, assieme alla capacità di rapporto con la famiglia, rappresenta uno dei più significativi aspetti.

Sia che si tratti di scuola dell'infanzia, di scuola primaria o di centro diurno (ma questo è vero anche nell'ambito della famiglia) ogni bambino è in rapporto con diversi adulti riconosciuti come educatori, anche se con peso diverso; e ognuno di questi adulti lo avrà nella mente e nel cuore.

Tutti noi, quando osserviamo, identifichiamo implicitamente ed inconsciamente un campo preferenziale, in tal modo escludendo dal nostro cono di attenzione fattori rilevanti che restano come muti di fonte al nostro sguardo orientato. Quanto più il gruppo degli educatori sarà differenziato, libero nello sguardo e nel pensiero attivo, motivato a lavorare insieme, tanto più la condivisione di una osservazione personale permetterà di pervenire ad una comprensione più completa del bambino e del rapporto che con lui è stato instaurato. Ciascuno di loro noterà aspetti diversi del bambino, in particolare quelli che risuonano di più dentro di lui per analogia o per differenza.

Se la corrispondenza dell'osservazione alla realtà non può mai prescindere dalle dinamiche dell'operatore l'integrazione di più osservazioni, di osservazioni svolte da più educatori, il confronto che ne scaturisce sono una significativa occasione di mettere in luce differenti aspetti del bambino 'in azione' e, per gli adulti, di confrontarsi, di maturare riflessioni comuni, di riconoscere significati condivisi. Per questo l'osservazione diventa una preziosa e insostituibile occasione di arricchimento e di confronto.

La collegialità non deve perciò essere concepita esclusivamente come il contesto in cui dar vita al progetto comune, ma anche come contesto operativo in cui leggere l'esperienza propria e dei bambini/ragazzi, rendendo presenti a tutti il maggior numero di fattori in gioco, permettendo così a tutti di muoversi in modo più rispettoso della realtà e, per questo, più fedele agli obiettivi educativi posti.

Guardare il bambino rappresenta un riferimento essenziale per orientare la nostra azione. Lo spazio di azione del bambino è delimitato dal rapporto che l'adulto ha con il contesto che predispone. La cura del contesto, dell'ambiente, dello spazio-tempo nel quale si svolge il tempo educativo può essere assai arricchita dall'osservazione, che permette all'educatore di cogliere quali spunti siano più stimolanti, quali confusi, quali del tutto ignorati. Questo sempre in un'ottica che vede la vicinanza educativa dell'adulto al bambino o al ragazzo non finalizzata primariamente alla sua crescita e per questo attenta a fargli fare esperienza della realtà in cui, accanto alla acquisizioni di conoscenze e comportamenti, è chiamato a scegliere, valutare, apprendere.

Soprattutto quando il compito educativo si svolge in un contesto istituzionalmente definito (e la scuola è certamente l'ambito in cui

questo avviene con maggior forza) sembra che l'aspetto principale del lavoro sia di 'adattare' l'educato al contesto stesso. Spesso la scuola sembra sprovveduta, o sorda, o rigida rispetto a questo stile educativo perchè gli insegnanti e gli educatori sono certamente disposti ed interessati ad accogliere il bambino lì dove egli si trova, a conoscerlo, a comprenderlo, ma sempre all'interno di una situazione che, di per se stessa, appare immutabile non solo negli aspetti che la caratterizzano sotto il profilo istituzionale ma anche nella sua concreta organizzazione e nelle metodologie didattiche adottate.

La prospettiva educativa che in questo modo si delinea comporta una sofferenza dei soggetti, non solo sul piano psicologico ma anche, e forse maggiormente, su quello dell'apprendimento e, più in generale, dello sviluppo. Se per una parte è certamente vero che il contesto detta condizioni, orientamenti, regole, che rappresentano una condizione di crescita per il soggetto è altrettanto vero che primo compito dell'educatore è stabilire un rapporto tra soggetto educato e contesto che permetta a ciascun di essi di rendere vivo, cioè condiviso e interessante, il rapporto stesso.

Anche per questo l'osservazione è essenziale: osservare ciascuno ci aiuta a costruire abiti su misura per tutti. L'educato deve poter incidere tanto sulle modalità (ma anche sulla direzione) alla nostra azione: ma non tutti esprimono i propri bisogni nel medesimo modo e con la stessa urgenza, non tutti hanno uguali potenzialità e interessi immediati; osservarli contribuisce ad avviarsi verso una "personalizzazione" che aiuti ciascuno ad essere protagonista non solo della propria crescita ma anche del proprio percorso formativo. L'azione pensata e predisposta dall'adulto non riesce mai a identificare a priori l'esito effettivo che la stessa avrà; lasciare spazio alla scelta, impostare azioni che tengano conto del soggetto reale che si ha davanti e non di un "idealtipo" astratto, spesso definito dalla somma delle caratteristiche mediamente più diffuse o, peggio, proiezione delle fantasie dell'operatore, significa incrementare in modo esponenziale l'efficacia e l'efficienza della propria professionalità educativa e quindi la possibilità per l'educando di diventare sempre più se stesso.

L'osservazione permette all'educatore di raggiungere il bambino o il ragazzo lì dove egli è: non dove vorremmo che fosse, o dove pensiamo che sia, ma dove è.

Se questo è importante per tutti, lo è in particolar modo per quei bambini o giovani che vivono un disagio. L'osservazione pedagogica permette loro di sentirsi accolti per come sono, senza pregiudizi e quindi li aiuta a fare un passo, anche piccolo, fuori del guscio senza timore di trovarsi allo sbaraglio e di correre rischi maggiori di quanto già non avvertano.

Un educatore che ha l'attitudine di osservare è certamente più libero nell'offrire proposte senza la pretesa che diventino "esecutive" nel bambino, ma con l'obiettivo di sollecitare la sua iniziativa responsabile e libera. Non basta guardare la persona che ho davanti, cosa che come primo approccio l'insegnante tendenzialmente fa, se poi si rimane condizionati, in genere senza neppure rendersene conto, da idee, abitudini, stili, convinzioni relative ad alcuni processi quali la crescita, l'apprendimento, le tappe, gli adattamenti...

Troppe volte l'insegnante/educatore - anche serio, motivato, attento

a chi ha di fronte nell'affrontare la sua esperienza professionale che riconosce fatta di persone, certamente aperto al desiderio di incontro, di accoglienza delle differenze individuali, di rispetto - si lascia "corrompere" dalla 'intellettualizzazione' del suo compito ridotto alla traduzione operativa di modelli teorici, di cui sono esempi molto diffusi gli schemi di sviluppo precostituiti, le mode didattiche, e così via.

L'osservazione partecipante (educativa) limita questo rischio e favorisce la fedeltà alla realtà dell'altro quale valore assoluto; per questo non è attenta solo a scoprire l'altro ma anche a scoprire se stessi in situazione. La coscienza di sé in azione è un antidoto allo schema rigido, all'artificio, i veri nemici dell'educazione autentica. Per il corretto adempimento dei propri compiti è perciò utile ed interessante essere consapevoli di come ci si pone nei confronti del bambino/ragazzo, di quali emozioni e sentimenti si provano, di quali automatismi siano operativi nella nostra azione.

OSSERVAZIONE E PROFESSIONALITÀ EDUCATIVA IN AZIONE

Realismo è l'urgenza di non privilegiare uno schema che si abbia già presente alla mente rispetto alla conservazione intera, appassionata, insistente del fatto, dell'avvenimento reale. L. Giussani

Possiamo ora considerare l'osservazione come caratteristica della professionalità educativa. Abbiamo visto che l'osservazione è uno strumento preziosissimo sia per la conoscenza del bambino/adolescente e per la miglior comprensione delle scelte formative che adottiamo, sia per la corrispondenza tra intenzioni e fatti, e quindi per l'effettiva efficacia del nostro lavoro. Questo secondo risultato dell'osservazione è per molti aspetti più importante del primo per le decisioni che dovranno essere prese su finalità, tempi e modalità dell'osservazione perchè si lega direttamente ad un aspetto caratterizzante la professionalità educativa.

Nell'osservazione va quindi riconosciuta come strumento professionale, anche se delicato, che impegna al massimo la sua competenza di educatore e che, proprio per questo, rappresenta una significativa occasione di crescita per la sua professionalità.

Chi osserva lo fa prima di tutto per sé:

- perché è condizione per una più attenta riflessione sulle proprie osservazioni;
- perché l'osservazione può diventare oggetto di un confronto con colleghi, operatori, dirigenti, in vista di una più adeguata condivisione della responsabilità educativa;
- perché le osservazioni fatte offrono un importante valore aggiunto 'formativo' al rapporto con coordinatori o supervisori.

In quanto la dimensione dell'osservazione è parte fondamentale della professionalità non può mai essere un'abitudine scontata né tanto meno essere ridotta ad una scheda da compilare ma deve

diventare un 'habitus' del proprio lavoro.

Le prime e più importanti indicazioni di metodo che devono essere rispettate sono semplici e, per certi aspetti - se consideriamo l'azione di osservare con uno sguardo aperto alle condizioni in cui normalmente l'operatore è chiamato ad agire - quasi intuitive.

Se è vero che l'osservazione totalmente "neutrale, oggettiva, obiettiva" è un'utopia non possiamo però non riconoscere che la realtà, anche la più ovvia e conosciuta, è sempre in grado di segnalarci qualcosa di nuovo, di originale, per questo più vivo e interessante delle nostre riflessioni. Se ci ricordiamo che siamo uomini che guardano altri uomini, che esiste una persona che guarda e ascolta fuori di sé, ma che, mentre osserva, deve fare attenzione a ciò che avviene dentro di sé, il problema della 'oggettività' dell'osservazione trova una prima, naturale risposta nell'osservare la realtà così come ci si propone, non per quello che crediamo di vederci "a priori".

Per questo i dati che rileviamo devono mantenere le caratteristiche che li individuano e gli elementi concreti che la situazione ci propone vanno identificati il più chiaramente possibile (anche graficamente) nello strumento di rilevazione dall'osservazione stessa (es. cambiando colore, cambiando carattere grafico...). Il commento, la riflessione o considerazione o domanda aggiunti all'osservazione devono essere congrui con il dato che si rileva e non semplice espressione di giudizi, interpretazioni, dubbi.

L'osservazione come atto formalizzato si appoggia ordinariamente ad una griglia che rappresenta lo strumento che incrementa il suo grado di certezza e di stabilità. Questa, come qualunque altra griglia di osservazione, per essere impiegata utilmente deve appoggiarsi ad alcuni presupposti riconosciuti:

- il tempo di osservazione deve essere chiaramente definito: l'osservazione infatti non coincide con il semplice guardare o vedere;
- l'oggetto specifico dell'osservazione deve essere ben chiaro, prima nella mente dell'osservatore e poi nella formulazione con cui viene richiamato nel foglio di rilevazione;
- gli obiettivi dell'osservazione devono essere ben assimilati dall'operatore;
- lo strumento di rilevazione deve essere ben compreso dall'operatore.

L'azione 'osservazione' per questo ha sempre una forte valenza formativa che deve essere consapevolmente assunta anche quando i suoi obiettivi sono legati alla dimensione operativa. Ci sono tanti modi per osservare, ciascuno dei quali corrisponde ad una scelta di stile personale, all'obiettivo che ci si propone con l'osservazione, al contesto operativo in cui l'osservazione avviene, a tutti i possibili incroci tra questi criteri. Vale la pena allora porsi alcune domande, e offrire qualche risposta, non tanto per chiudere il discorso dando ricette (soluzioni definitive), quanto piuttosto per mettere in azione la riflessione dell'educatore che mira ad accrescere la sua professionalità.

OSSERVAZIONE E LETTURA

Per chiarire il rapporto che corre tra queste due possibili modalità con cui ci rivolgiamo all'altro da noi occorre avere presente quanto detto precedentemente a proposito delle coppie guardare-vedere, contemplare-osservare perché ciò che diremo ne rappresenta uno sviluppo.

Certamente la prima componente dell'osservazione è la lettura dei dati che caratterizzano la situazione che intendiamo prendere in considerazione e che, con una certa approssimazione, possono essere ricondotti ad alcuni ambiti:

- l'ambiente (spazio, tempi, materiali, ...);
- la relazione (osservatore-osservato, tra pari, ...);
- l'attività guidata dall'educato (per l'infanzia, tipicamente il gioco);
- l'attività guidata dall'adulto (tipicamente gli insegnamenti formalizzati).

Questa lettura è sempre, inevitabilmente, parziale anche se questa 'parzialità' può essere di aiuto, in particolare quando si scelga come oggetto l'ambiente, in quanto permette di prendere in considerazione distintamente (separati l'uno dall'altro) ogni singolo elemento presente.

Molto indicativo è anche il fatto che i fenomeni, rilevati con maggiore precisione (quantità, frequenza, ricorsività, ...), appaiono nelle loro giuste proporzioni; venendo meno il peso emotivo generato dai comportamenti del soggetto essi appaiono spesso meno rilevanti di quanto appariva ad uno sguardo meno attento. Un esempio molto chiaro di ciò è rappresentato dai casi di aggressività manifestata; pensare a un bambino che colpisce gli altri e viene presentato come un bambino che picchia sempre è diverso dal presentare a sé e alla consulente lo stesso bambino che, osservato, dimostra di colpire due volte in un giorno e in una di queste occasioni perché è stato provocato.

Presentare i casi attraverso elementi di fatto (e non valutazioni) non solo permette di relativizzare il fenomeno riportandolo al piano di realtà ma anche mette in condizione l'esperto di offrire il suo contributo nella migliore condizione. Ciò non significa ignorare il portato emotivo che i comportamenti suscitano, perché anch'essi incidono sulla relazione educativa; tuttavia permette di partire da un punto di lavoro preciso, che mette in discussione anche gli insegnanti insieme al soggetto, non più considerato "situazione problema" in sé ma persona in crescita che mette in difficoltà, a volte in scacco, le mie competenze educative.

Più impegnativo, ma insostituibile, diventa il rapporto tra lettura del dato ed osservazione quando si propone una migliore conoscenza del processo di crescita dell'educato per poterlo affiancare efficacemente, sostenendolo senza forzarlo o snaturarlo. In particolare nell'infanzia e nella fanciullezza, caratterizzate da una grande trasparenza dell'educato e da una sua disponibilità ad appoggiarsi all'adulto disponibile al rapporto, l'osservazione permette di mettere in evidenza e quindi di cogliere e comprendere meglio:

- i bisogni e i desideri dell'educato ;
- l'evoluzione di un soggetto in rapporto a specifici aspetti del suo sviluppo (socio/comunicativo, psicomotorio, cognitivo,

affettivo/emozionale, esplorativo, ecc.);

- lo stile comportamentale/relazionale di quel soggetto rispetto all'ambiente (indizi di piacere/dispiacere, di benessere/malessere, interesse-curiosità/disinteresse-indifferenza, ...).

C'è una bella espressione che sintetizza efficacemente l'inferenza che l'osservazione ha con il rapporto educativo e che esplicita come l'osservazione sia in grado di potenziare il rapporto educativo: *"Bambino osservato, bambino migliorato"* (Blandino), affermazione che trova una verifica puntuale in situazioni problematiche e, non a caso, rappresenta un aspetto importante degli interventi di 'consulenza esperta'.

Una situazione comune in tutti i contesti educativi istituzionale (scuola, centri, ecc.) chiarisce bene questo rapporto. Quando viene richiesto un appuntamento per una consulenza in merito ad un soggetto che presenta comportamenti problematici che preoccupano e inquietano gli adulti responsabili normalmente passano alcuni giorni (anche 10/15) prima dell'incontro dello specialista con il ragazzino. Nella grande maggioranza dei casi accade che, quando l'incontro avviene, gli educatori nel presentare la situazione del ragazzino evidenzino, con stupore e incredulità, un miglioramento avvenuto proprio nell'ultima decina di giorni. Come mai questo accade? Le osservazioni degli specialisti coinvolti sono concordi nel ritenere che tale cambiamento nel comportamento dipenda dal fatto che, in attesa del colloquio con lo specialista stesso, l'insegnante/educatore dedichi una particolare attenzione al ragazzino, se non altro per potere offrire indicazioni più precise sulla situazione. Dato che in moltissimi casi (tutti?) il comportamento del bambino è anche una modalità (a volte l'unica) che il bambino ha trovato per chiedere ed ottenere attenzione dall'adulto, la fase di approfondimento osservativo risponde di per sé al bisogno di attenzione che è all'origine del comportamento disfunzionale e rappresenta quindi per il bambino un 'nutrimento'. Questa, che potremmo chiamare 'potenza nutritiva' dell'osservazione, si manifesta anche perché l'attenzione che gli adulti hanno dato all'educato in vista dell'incontro con lo specialista ha fatto emergere in lui risorse di fatto fino ad allora latenti o non adeguatamente utilizzate.

C'È OSSERVAZIONE E OSSERVAZIONE

Abbiamo visto che molti sono i tipi e le modalità di osservazione elaborate nel tempo in ambito psicologico e delle scienze dell'educazione. Ai fini della nostra comprensione dell'argomento può essere utile differenziare le diverse modalità di approccio al tema in due grandi gruppi, con un certo margine di approssimazione: l'osservazione educativa, di tipo ricettivo, più affine alle dimensioni della relazione educativa e l'osservazione sperimentale, più nota perché affine a quella utilizzata in ambito scientifico, che ciascun educatore, in diversi momenti della sua attività professionale, potrà utilizzare in ragione delle condizioni e degli obiettivi in cui l'osservazione avviene. In ogni caso occorre tenere presente che anche nella osservazione il metodo più corretto di approccio a un contenuto non rappresenta mai una variabile indipen-

dente ma deve essere adeguato, consono e sintonico con l'oggetto che si desidera conoscere. Il metodo con cui si conosce è dettato dall'oggetto della conoscenza: per estensione, nel nostro caso, anche dallo scopo che la nostra osservazione si propone.

Vediamo le principali caratteristiche che identificano i due metodi.

La *modalità osservativa di tipo ricettivo* (osservazione educativa) ha un'impronta "archetipicamente" femminile, accogliente. L'osservatore, tenuto a bada il tumulto delle ipotesi, delle emozioni, dei pregiudizi, crea dentro di sé uno spazio silente, accogliente, 'vuoto', nel quale poter accogliere l'altro e le sue manifestazioni. E' la creazione di un luogo di 'conservazione protetta' del contenuto che colpisce la nostra attenzione; è perciò un atteggiamento attivo per quanto riguarda la "predisposizione" dello spazio interiore -serve, infatti, un gran lavoro ed esercizio per predisporre ad accogliere l'altro per come è e per come ci si propone, senza far subito scattare il giudizio o il pregiudizio, - e passivo nell'accogliere, ovvero nel lasciarsi "colpire" ed "impressionare" dal contenuto e dall'immagine, che lascia la sua traccia come in una lastra fotografica.

L'obiettivo ultimo che si propone questo tipo di osservazione non è verificare presenza o assenza di abilità e competenze o classificare/quantificare atteggiamenti per misurarne l'entità, quanto piuttosto dare all'altro uno spazio di attenzione, cura e conservazione dentro di noi. E tale obiettivo non deve apparire 'minore': la radice latina da cui viene il termine italiano 'osservazione' infatti ha molto a che fare con il concetto di "serbare dentro". Questo contenuto, accolto, è importante, ha valore di per sé, a prescindere dalle riflessioni, dai pensieri e dalle considerazioni che esso susciterà nell'osservatore.

E' una modalità osservativa pienamente rispettosa dell'oggetto (meglio sarebbe forse dire del soggetto) osservato ed è molto arricchente per l'osservatore in quanto gli chiede di prendersi tempi adeguati, di restare fedele al dato, alla realtà che ha di fronte, gli permette così di fare scoperte inattese senza passare necessariamente attraverso la 'categorizzazione' dei dati raccolti, operazione che li costringe in una griglia sua natura costruita su una misura estranea all'osservato e all'osservatore.

La passività è quindi in realtà solo apparente; l'osservatore è continuamente sollecitato a considerare modalità e forme di un rapporto (di cui le caratteristiche osservate rappresentano indicatori) e a sviluppare un pensiero attivo, competente e fedele all'osservato che permetterà all'osservatore piano piano, senza pretese, di comprendere sempre di più, e sempre meglio, in un rapporto di 'reciprocità generativa'.

La *modalità osservativa di tipo sperimentale* (osservazione scientifica) parte da un'ipotesi dell'osservatore che deve essere verificata sul campo. Questo concetto basilare acquisisce nella pratica un'infinità di variazioni, ma ne rimane immutata la caratteristica fondamentale: l'altro da me è sottoposto alla verifica di una mia ipotesi. Per questo si può dire che ha un'impronta di tipo maschile, attiva.

L'osservazione è rivolta alla verifica in vista della validazione di un'ipotesi che, se confermata, potrà essere promossa a legge. Questa modalità, - "scientifica" perché usata correntemente tanto nelle scienze della natura che nelle scienze umane - non è più rispettosa del-

la realtà di quella 'educativa': semplicemente definisce un diverso campo applicativo, stabilendo così i confini entro cui i suoi risultati potranno essere considerati validi. La sua 'oggettività' non è quindi maggiore ma risponde a parametri diversi; sia nell'uno che nell'altro caso il dato di realtà, per essere percepito dal soggetto in modo significativo deve essere messa in un contesto dotato di un significato riconoscibile da parte dell'osservatore: l'ipotesi dello sperimentatore nell'osservazione scientifica, la condizione del soggetto osservato (nella relazione, nel contesto, ecc.) quella educativa.

Le ricadute delle due differenti modalità comportano significative differenze che, in termini molto schematici, possono essere così riassunte.

Osservazione ricettiva (educativa):

- Permette all'altro d'essere ciò che è;
- Permette di fare scoperte inattese;
- Libera dall'ossessione per l'esito;
- Implica un focus sulla crescita del soggetto osservato (evoluzione o percorso personalizzato);
- Permette di sviluppare il pensiero e l'azione conseguente secondo linee di sviluppo creative e divergenti.

Osservazione sperimentale (scientifica):

- Permette di ottenere conferme (o disconferme) rispetto alle proprie ipotesi;
- Invita a procedere secondo mappe concettuali: se una direzione è cieca, si individua il punto in innestare una 'biforcazione' del percorso logico-consequenziale che si sta seguendo;
- Implica un focus sul miglioramento (progredire in un percorso eterodiretto);
- Permette di apportare correttivi in itinere rispetto alle strategie per il raggiungimento degli obiettivi che mi sono proposti di raggiungere.

Anche l'osservazione sperimentale quindi può essere correttamente presente in campo pedagogico o educativo: proprio perché verifica un'ipotesi dell'osservatore essa va effettuata con protocolli (schede di rilevazione) attentamente costruiti in vista dell'obiettivo che ci si propone (verificare la presenza/assenza di abilità, comportamenti, atteggiamenti ritenuti indicativi di una determinata modalità di comportamento, ecc.) e occorre ricordare che la validità dei suoi risultati dipende dalla correttezza del metodo e degli strumenti ma rimane in ogni caso all'interno dell'ipotesi formulata.

Un indicatore (empirico ma rilevante) di quale tipo di osservazione ci accingiamo a fare è rappresentato dalla collocazione considerata (desiderata) per l'osservatore: se interna al campo ci muoviamo in direzione di una osservazione 'partecipe/educativa', se esterna ci orientiamo ad una osservazione 'scientifica/sperimentale'.

In ambito educativo l'osservazione secondo una modalità "sperimentale" può quindi essere utilizzata per momenti di verifica analitica dei passi del percorso previsti dal lavoro del docente mentre la conoscenza/comprendimento dell'educato nella fase di sviluppo in cui si trova è invece molto favorita da una osservazione ricettiva. In ogni caso occorre ricordare che, a differenza di quella 'scientifica',

l'osservazione 'educativa' rappresenta una caratteristica specifica della professionalità educativa.

L'educatore che osserva può non prendere iniziative e tenersi in una posizione "neutrale" (neutralità partecipe) e obiettiva, ma questo non significa tenere lontano il bambino. Si tratta di osservare "dentro la relazione", anche se non sempre questo è facile da ottenere perché la relazione umana (tra soggetti) postula un coinvolgimento in particolare quando si ha a che fare con soggetti nella fase dell'età evolutiva. Esistono tecniche che possono ridurre o addirittura eliminare la presenza tangibile dell'osservatore (es. lo specchio unidirezionale), ma il vantaggio che si trae dall'uso di modalità di questo tipo è irrilevante rispetto al rilievo che un'osservazione partecipante ha sia nell'osservatore che nell'osservato.

OSSERVAZIONE OCCASIONALE E OSSERVAZIONE SISTEMATICA

La capacità di osservazione è un prerequisito che, se dato aprioristicamente per conseguito, difficilmente viene coltivato. Capita di scoprirsi ad osservare, ma questo non è sufficiente, e non sostituisce, nemmeno se accade frequentemente, un'osservazione più curata, precisa ed intenzionale.

Nell'osservazione, sia occasionale che sistematica, alcuni aspetti appaiono centrali nel configurare l'osservazione stessa.

L'*apertura* rappresenta un aspetto fondamentale dell'osservazione, quasi una preconditione necessaria in particolare nell'osservazione occasionale. Essa si fonda sul presupposto che la realtà, in particolare quella delle persone che abbiamo di fronte, anche in aspetti apparentemente poco rilevanti ha qualcosa da comunicarci e questo qualcosa assume importanza quanto più il contesto relazionale che ci lega è significativo. Per questo l'educatore, nell'atto dell'osservare, deve permettere alla realtà di esprimersi. Convinzioni personali, interpretazioni, pregiudizi, non devono, per quanto possibile, ostacolare la rilevazione del dato che deve potere emergere e deve essere preso in considerazione per quello che è.

L'insistenza che si pone su questa caratteristica dell'osservazione nasce da due presupposti che hanno evidenza tanto empirica che scientifica: spesso siamo schiavi delle nostre interpretazioni, ovvero non siamo più consapevoli della presenza di una realtà con la quale ci interfacciamo attivamente, come esseri pensanti e giudicanti, e tendiamo a ridurre ciò che ci attorna ad una nostra interpretazione. Ricordiamo solo per inciso che alcune delle estreme frange ermeneutiche del costruttivismo, e i teorici della complessità, arrivano a sostenere che la realtà è frutto della nostra costruzione e interpretazione cognitiva e intellettuale. Per altro verso, sappiamo per esperienza che la realtà è *di per sé*, ma per noi diventa tale –tangibile, intelligibile, conoscibile– solo quando "mi riguarda", quando ha a che fare in modo diretto con noi, è parte della nostra esperienza. In certo qual modo possiamo quindi sostenere che la realtà diventa "vera" per noi quando ce ne facciamo carico, in primo luogo quando ci lasciamo interrogare dal nostro rapporto con lei. Osservando, allora, allo stesso tempo conosciamo l'altro,

ma diamo altresì spazio alla sua esistenza, e alla nostra stessa esistenza. Osservando compiamo un atto che, apparentemente in modo passivo (ricettività), diviene generativo di nuovo rapporto con il reale. Questo implica nell'osservatore una delle facoltà più alte e delicate, ma anche più tipiche, dell'essere umano: la disponibilità al cambiamento. A volte la resistenza che un educatore manifesta di fronte alla richiesta di osservare un ragazzo, spesso motivate dalla mancanza di tempo, dal fatto che già lo conosce, dall'idea che chi deve cambiare è il ragazzo stesso, è dovuta alla resistenza che l'adulto stesso pone al cambiamento; osservare incrementa la nostra conoscenza, e conoscere di più ci fa evolvere, ci trasforma, ci cambia ma può anche metterci in crisi! Potrei scoprire, osservando l'altro, aspetti della mia inadeguatezza educativa, che è molto più facile e rassicurante attribuire all'educando, potrei vedere smontato in un batter d'occhio come un castello di carte l'interpretazione che mi ero costruito per spiegare quella determinata situazione. Accanto alle illusioni ottiche del mondo fisico dovute al fatto che il nostro corpo tende ad omologare ciò che vede a forme e situazioni che gli sono già note, stanno le illusioni mentali più difficili da riconoscere e combattere. L'esercizio dell'osservazione, ci aiuta a vedere ciò che c'è a condizione che il soggetto osservante sia aperto alla possibilità di cambiamento e di novità che dall'osservazione può sorgere. Apertura quindi equivale a disponibilità, spazio interiore, onestà intellettuale e anche rischio di vedere che la potenza della mia lettura è infinitamente inferiore alla ricchezza del reale, che la mia conoscenza dell'altro è infinitamente inferiore alla preziosità del suo essere unico e irripetibile. E il rischio, allora, si trasforma in guadagno.

Una seconda caratteristica è la *intenzionalità*. L'osservazione, anche se occasionale, non è casuale. Osservare richiede intenzione, attenzione dedicata, permanenza perché significa fondamentalmente focalizzare la propria attenzione su qualcosa o qualcuno; se l'attenzione può essere attratta da un qualsiasi stimolo ambientale, la sua focalizzazione dipende da un atto volontario e intenzionale del soggetto osservante che decide di raccogliere elementi che la situazione propone, di custodirli, eventualmente - ma ricordiamo che il valore dell'osservazione è in sé e prescinde anche dall'uso successivo che si fa degli elementi raccolti - di analizzarli, rielaborarli, comprenderli in un contesto costruito dove ogni dettaglio raccolto è messo in relazione a un senso complessivo dato.

All'intenzionalità si lega la *attenzione dedicata* che, sempre ma in particolare in una situazione educativa, ha quello che abbiamo chiamato un 'potere nutritivo'. Ricevere attenzioni è, infatti, uno dei benefici ristoratori della vita ed è una forma di cura alla quale tutti ambiscono, o meglio, che ci è necessaria. Percepire di essere presenti nella mente e nel cuore di coloro che hanno un posto di rilievo nella nostra vita è una condizione educativa molto importante che non va però in alcun modo confusa con una situazione in cui l'educato si trovi al "centro dell'attenzione". Per questo il fatto che un educatore, o un insegnante, osservi un bambino o ad un ragazzo - ovvero gli dedichi la propria attenzione -, è un modo efficace non solo per conoscerlo ed incontrarlo nella sua realtà ma anche per supportarne il processo di costruzione dell'identità.

È fondamentale ricordare che un educatore deve agire in modo pienamente e propriamente umano, ovvero libero. Può "accader-

ci" di sorprenderci ad osservare, ma l'osservazione pedagogica è innanzitutto un atto volontario, intenzionale, che si esprime attraverso la dedizione di uno sguardo che con fedeltà, attenzione e metodo rileva, raccoglie, ricorda, custodisce.

Come per ogni altro aspetto della vita anche l'osservazione avviene nel tempo. Il primo modo in cui riconosciamo questo è che un'osservazione alla quale dedichiamo tutta la nostra attenzione ha una *durata* definita: dai venti ai trenta minuti circa; in casi particolari può raggiungere i cinquanta minuti. Questo tempo è adeguato per mantenere un'attenzione dedicata alla situazione e ai soggetti osservati sufficientemente desta e acuta, per permettere una registrazione dell'osservazione non troppo onerosa o lacunosa, ed anche per evitare un senso di colpa che (a torto o a ragione) può insorgere (togliamo tempo ad altre importanti attività, appesantiamo il lavoro di qualche collega, ecc.).

Sempre attinente al tempo, anche se in modo molto diverso, è la *Ricorsività*, caratteristica tipica di un'osservazione sistematica; essa consiste nel ripetere le osservazioni ad intervalli predefiniti con strumenti e metodi di rilevazione adeguati agli obiettivi posti. Tale forma di osservazione può essere decisa per diverse ragioni. Ad esempio: per conoscere meglio un bambino - e l'osservazione sarà preminentemente ricettiva, orientata a cogliere tutte le sfaccettature del suo essere e del suo comportamento; oppure per approfondire la conoscenza di una specifica funzione di un bambino rispetto al quale ho domande aperte (è interessato a ciò che ha intorno? Ha costanza nell'attenzione?...?); o ancora per riconoscere meglio i tratti propri della dinamica relazionale tra pari, o verificare il rapporto con il cibo o l'alternanza bioritmica riposo/attività... Ogni situazione o caratteristica può giovare di questo tipo di osservazione, anche se è sempre decisiva per la sua scelta il paragone con l'obiettivo centrale dell'osservazione (relativo al soggetto, al contesto, al metodo).

Guardare un prato ci porta a percepire un insieme indistinto di sfumature di verde e di movimenti dati dal vento all'erba; vedere un prato ci fa cogliere i dettagli, l'erba a foglia, l'erba spiga, i fiori seminascoiti che fanno capolino, le zone dalla terra più arida e quelle brulicanti di insetti; mette in evidenza profumi e ritmi di movimento armonici con i suoni dell'aria; ci rende consapevoli del nostro piacere, o del nostro turbamento, per l'essere lì, del desiderio di buttarsi nel prato, di tagliarlo per renderlo più ordinato; sollecita in noi domande sulle erbe che lo compongono, sul loro stato fisico, e così via.

L'analogia con quanto può accadere di fronte ad un gruppo di bambini o di adolescenti è evidente.

Questa, che possiamo definire *osservazione occasionale* è la modalità osservativa con cui più frequentemente l'educatore si trova impegnato e non deve essere confusa con il semplice "guardare", pur così ricco di implicazioni. L'osservazione spontanea e non controllata (di fatto il guardare) è soggetta a interferenze ed a generalizzazioni dovute ai nostri stereotipi e pregiudizi e per questo lacunosa e imprecisa. Per questo l'osservazione occasionale deve possedere alcune caratteristiche che possono così essere ricordate:

- ◇ L'osservazione occasionale è l'attività che ogni giorno ognuno di noi compie, il più delle volte in modo non intenzionale, per analizzare i dati che il nostro organismo raccoglie sull'ambiente fisico, psicologico e sociale;
- ◇ È "senso pratico" e "occhio clinico", aspetti che maturano grazie alla qualità delle esperienze che l'insegnante/educatore sviluppa nel quotidiano;
- ◇ Anche nell'osservazione occasionale la sistematicità è legata a:
 - intenzionalità
 - attenzione dedicata
 - ricorsività
 - apertura
- ◇ Deve essere collocata in un quadro metodologico, sostanzialmente non differente da quello previsto per l'osservazione sistematica, anche se correttamente adeguato;
- ◇ Oltre ad un quadro teorico generale, occorre compiere scelte funzionali allo scopo che alla stessa si attribuisce rispetto sia ai campi che ai momenti e ai metodi dell'osservazione;
- ◇ I dati raccolti devono essere codificati e registrati;
- ◇ Deve essere sottoposta al vaglio della verifica e della correzione dell'intenzionalità educativa con modalità adeguate.

L'osservazione sistematica è caratterizzata da un'attenzione maggiormente focalizzata su alcuni aspetti precisi che si desidera approfondire o conoscere meglio. Come quella occasionale deve diventare una competenza solida nell'educatore e ne deve avere le medesime caratteristiche. Inoltre, con cautela e rispetto, potrà spingersi a registrare le progressioni, i movimenti in avanti del bambino o del ragazzo, annotando con regolarità e ordine i mutamenti che si presentano in un certo campo della sua esperienza. La sistematicità permette di affrontare nel tempo una situazione che pone domande, ragione per cui si vogliono sottoporre a prova delle ipotesi. Può essere rivolta alla sfera dell'apprendimento, della relazione, dell'utilizzo delle abilità motorie e così via.

Nell'osservazione sistematica le differenze più rilevanti rispetto alle caratteristiche ricordate per l'osservazione occasionale riguardano:

- ◇ tempo (durata, oltre la ricorsività);
- ◇ possibilità di rivolgersi ad oggetti più complessi;
- ◇ possibilità di porsi obiettivi più complessi;
- ◇

I TRABOCCHETTI DELL'OSSERVAZIONE

Accade frequentemente che le deposizioni rilasciate da testimoni anche sotto giuramento a proposito di un dato evento siano incomplete, o errate, o le due cose. Questo avviene anche quando la de-

posizione è fatta in buona fede e senza alcun tentativo cosciente di dire il falso, perché il ricordo non resta dentro di noi quale elemento giustapposto agli altri, come in una cartelletta nella quale i fogli si sovrappongono l'uno all'altro mantenendo il loro contenuto, ma si integra con una serie di elementi già presenti, che hanno un legame più o meno evidente con il nuovo contenuto "archiviato". Recuperare un ricordo significa, a catena, estrarre sentimenti, associazioni, emozioni, sensazioni, analogie che legano quel segmento alla linea della nostra vita.

Quando dunque si richiede un esame accurato basato su una osservazione precisa, la volontà deve intervenire per dirigere, regolare ed usare le funzioni sensoriali per trarne il maggior vantaggio possibile. Proprio perché l'osservazione si serve prima di tutto di potenti 'finestre sul mondo', i sensi - vista, udito e olfatto soprattutto -, essi vanno guidati e ne vanno rese consapevoli le percezioni. Per questo chi osserva deve essere sempre attento al compito di ricevere, assimilare ed integrare i messaggi ricevuti attraverso i sensi.

Abbiamo più volte ricordato che osservare ha come prima implicazione attiva il portare la propria attenzione su qualcosa o su qualcuno. Questa azione non è mai totalmente neutra in quanto ciò che è osservato muove in noi impressioni sovrabbondanti rispetto all'oggetto. Ad esempio, è possibile che osservando il comportamento di un bambino lo troviamo sgradevole e irritante, anche se magari non è tale, perché inconsciamente associamo l'immagine di quel bambino a quella del nostro compagno d'asilo che, quando eravamo piccole, ci tirava sempre i capelli, o ci morsicava. Queste impressioni non vanno censurate e rimosse, altrimenti, come in una pentola a pressione, dopo essere state rinchiuso trovano comunque il modo di uscire e di farsi sentire, magari anche facendo danno. È naturale che ci siano, l'importante è da un lato stare all'erta per riconoscerle come tali e dall'altro escluderle dal campo di attenzione, collocandole nella nostra mente in quello che potremmo chiamare un 'contenitore di decantazione'. Ciò permette a chi osserva di mettere tra parentesi, per tutto il tempo che sarà necessario, le altre impressioni sensoriali, le emozioni e le attività mentali (ricordo, associazioni, ecc.) che tendono ad interferire con il compito osservativo scelto.

Ancora una volta troviamo una conferma del legame strettissimo esistente tra l'osservazione (occasionale e/o sistematica) che, anche quando pone al suo centro aspetti specifici, non esclude nulla della nostra interiorità (memoria, scelte di vita, scelte valoriali, ecc) senza per questo permettere loro di sovrapporsi al dato di realtà che abbiamo di fronte e proprio per questo sollecita una più profonda presa di coscienza di noi stessi.

Anche questo è un aspetto del compito osservativo e richiede un allenamento forse più impegnativo di quello volto a padroneggiare metodi e tecniche di osservazione.

IL VADEMECUM DELL'OSSERVAZIONE EDUCATIVA

UN PERCORSO, MOLTE SCELTE

OSSERVARE

Vuol dire focalizzare la propria attenzione su qualcosa o qualcuno. Per questo il vissuto dell'osservatore è parte costitutiva dell'osservazione.

Quando osserviamo, ci mettiamo del nostro.

Quando osserviamo, siamo parte del gioco anche noi.

Quando osserviamo il nostro mondo interno è sollecitato.

OSSERVARE I BAMBINI

È un aspetto costitutivo del rapporto educativo, essenziale per conoscere a fondo il loro processo di crescita, per affiancarli e sostenerli senza forzarli o snaturarli.

Richiede:

- Attenzione
- Ricettività
- Apertura
- Esclusione del pregiudizio

Deve essere:

- Intenzionale
- precisa
- registrata
- uno stile di lavoro degli insegnanti/educatori

CHI E COSA OSSERVARE

L'osservazione educativa ha sempre al suo centro persone

- minimo: un osservatore e un soggetto in osservazione
- massimo: un gruppo di osservatori e un gruppo di soggetti in osservazione

La scelta di che cosa osservare può essere:

- casuale, ad esempio sollecitata da una situazione che incuriosisce
- decisa in base ad un obiettivo scelto
- rivolta ad un aspetto specifico (ad es. il rapporto con l'adulto)
- attenta ad una pluralità di situazioni (ritmi delle attività, interesse, emotività manifesta o meno, iniziativa, affermazione di sé, ricerca della relazione coi pari e con l'adulto e sue modalità, interazione con l'altro, esplorazione dell'ambiente, motricità, aspetti sensoriali, impulsi, intuizioni, pensiero)

UN METODO, TANTE TECNICHE

COME osservare dipende dalla COSA e dal PERCHÈ osservare.

Una **prima** decisione riguarda:

- L'ambiente: naturale (la situazione in cui si opera abitualmente) o predisposto (ad es. Laboratorio, o situazione osservativa creata ad hoc)?
- La posizione dell'osservatore: neutrale (esterna alla situazione che si intende osservare) o partecipata (l'osservatore è parte della situazione che si intende osservare)?
- La metodologia: diretta (non ci sono intermediari tra osservatore e situazione osservata) o indiretta (un esempio è l'osservazione attraverso videoregistrazione)?

Una **seconda** decisione è relativa alla tecnica. Tra le tecniche più diffuse:

- *il diario* è la modalità più classica di registrazione delle osservazioni. Si presta anche ad un utilizzo legato alle osservazioni occasionali, ma è adeguato anche in caso di osservazioni sistematiche. Si tratta, in buona sostanza, di registrare tutto quanto accade, o meglio, quanto si nota, o quanto incuriosisce, durante la fase di osservazione. Spesso agganciamo un livello di comprensione che però subito ci sfugge o di cui non sappiamo dare ragioni adeguate. E' una percezione sottile e volatile, che la cura della registrazione in forma di diario ci aiuta a elaborare. Questa modalità è molto efficace nell'aiutare a far divenire sempre più consapevoli le nostre intuizioni inconscie.

Come sempre nelle registrazioni, ma in modo particolare in questa modalità, è importante mantenere ben distinta l'annotazione dei dati sensibili e oggettivi (ad esempio: Misha in un angolo del centro piange sommessamente. Un gruppetto di compagni dall'angolo opposto della stanza la guarda insistentemente parlottando.) da eventuali ipotesi o considerazioni (ad esempio: prima avevo notato che la prendevano in giro, forse è per questo che piange), che vanno distinte scrivendole a lato, o con altro colore. Ricordiamo che la registrazione dell'osservato deve sempre prevalere su ipotesi e considerazioni. Nel caso di specie, Misha infatti potrebbe piangere per tutt'altra ragione e i ragazzi potrebbero parlottare per trovare come consolarla. Anche se questa ipotesi è remota, non va negata sovrapponendo all'osservazione il proprio pensiero.

La realtà è ricca e complessa, e spesso ci si mostra con sfaccettature poco comprensibili ma che ci parlano e ci chiedono di essere guardate. Scrivere ciò che notiamo è un primo livello di elaborazione, attraverso la scelta, di ciò che vediamo; altri ne seguiranno quando le osservazioni verranno raccolte, rielaborate e commentate.

- *il campionamento del tempo* consiste nell'identificare una determinata fascia temporale (il momento del pasto, del gioco libero, lo svolgimento in autonomia di un'attività didattica...) e di registrare con precisione e regolarità (ad esempio una volta alla settimana) l'osservazione di quel determinato momento.

Questo tipo di osservazione è utile sia per l'osservazione del singolo (ad esempio per osservare l'evoluzione del

rapporto con il cibo in concomitanza con la progressione dell'inserimento) sia per approfondire la conoscenza delle dinamiche del gruppo (nei centri diurni, ad esempio, è interessante registrare la modalità di interazione tra pari –conflittuale, esplorativa, interlocutoria...- nel momento di incontro e saluto pomeridiano). Il vantaggio di questa modalità di registrazione delle osservazioni consiste nel fare memoria certa di situazioni, atmosfere e atteggiamenti che evolvono non solo tra gli osservati, ma anche nell'osservatore, che difficilmente saprà descrivere ad esempio ad un mese di distanza quale era l'approccio dei ragazzi fra loro a differenza di quello attuale. Un diario di campioni di tempo aiuta a ricostruire l'evoluzione di un processo e di tenere traccia delle sue fasi evolutive.

- il *campionamento degli eventi* richiede di identificare un comportamento od un evento determinato (ad esempio l'intraprendenza del bambino, oppure atteggiamenti aggressivi, o ancora l'utilizzo di una certa modalità comunicativa) e nel registrarlo ogni volta che si manifesta identificando accanto ad esso le circostanze che caratterizzano il contesto nel quale l'evento si manifesta.

Una raccolta precisa e circostanziata (una campionatura, appunto) delle manifestazioni dell'evento aiuta da un lato ad oggettivarne la portata (ad esempio, ci si accorge che un determinato comportamento che ci appare come costante in quel bambino, tanto da farcelo considerare caratterizzante il suo comportamento, in realtà si manifesta solo due volte in una settimana), dall'altro a rilevare con maggior precisione le condizioni di contesto in cui avviene (ad esempio, si rileva che alcuni atteggiamenti vengono assunti solo dopo la separazione dalla madre, nel caso di bambini piccoli, oppure dopo un insuccesso scolastico, nei più grandi...). Ha inoltre il vantaggio di aiutare a monitorare l'entità e la ricorsività di certe manifestazioni che si tengono sotto osservazione.

- Nella *osservazione per campi* si tratta di concentrare la propria attenzione su particolari dimensioni che caratterizzano l'osservato e rispetto alle quali vogliamo acquisire dati più ricchi e completi, ad esempio per migliorare il nostro livello di comprensione e, conseguentemente, di proposta educativa.

I campi di osservazione sono svariati, ed hanno a che fare con il contesto, con l'età del soggetto, con il tipo di lavoro educativo proposto. A puro titolo esplicativo ne segnaliamo alcuni, afferenti alle aree dell'operatività (ritmo delle attività, alternanza dei ritmi attività/riposo), della relazione (affermazione di sé, interazione, relazione con l'adulto, dipendenza/autonomia) del rapporto corpo/ambiente (rapporto con il nutrimento, interesse, intuizione, esplorazione del contesto)

- la *valutazione dei tratti E'* è un metodo specialistico, utilizzato in ambito clinico; sottopone l'osservazione alla scuola di pensiero/teoria di riferimento dell'osservatore che su tale base effettua le registrazioni.

Una **terza** decisione, strettamente collegata al metodo scelto, interessa la registrazione dell'osservazione.

Occorre ricordare sempre che l'osservazione, fatta correttamente, ha un valore che eccede la motivazione specifica per cui viene compiuta e la riflessione cui da origine.

Quando registrare.

- Ogni oggetto dell'osservazione e ogni metodo hanno tempi per la registrazione che devono essere rispettati.
- I tempi decisi non devono mai variare.
- Nel caso dell'osservazione partecipante (come in ambito clinico) è preferibile segnare gli appunti successivamente al momento dell'osservazione; in alcuni casi è tuttavia consigliabile fare eccezione, registrando in "presa diretta" o in "differita breve".

Come registrare.

- Esistono vari dispositivi a supporto della registrazione delle osservazioni, tuttavia un appunto preso in modo articolato dall'osservatore rimane uno strumento funzionale.
- Esercizio ed abitudine sono importanti perché rendono più sciolto e meno oneroso l'impegno della registrazione.
- Vanno registrati i dati rilevati e, separatamente, le osservazioni che sono emerse, il proprio stato d'animo nel momento in cui si compie l'osservazione. MAI le interpretazioni dei dati stessi che, se necessario, saranno evidenziate in un successivo momento di lavoro.
- È importante la fedeltà, in particolare quando si registrano espressioni linguistiche che vanno riportate integralmente senza modificarle (ad es. riassumendole) o correggerle.
- Le eventuali osservazioni (sensazioni, commenti, dubbi, riflessioni, ecc.) vanno registrate in spazi appositi, chiaramente distinte dai dati rilevati.
- Le indicazioni date per la registrazione valgono anche quando si attua un'osservazione indiretta (ad es. ripresa con telecamera).

Quando si tratta di osservazione di tipo valutativo-sperimentale, alcune tecniche permettono di verificare l'assenza/presenza di atteggiamenti, comportamenti, abilità predeterminati dall'osservatore individuando i differenti 'livelli' con cui si presentano.

- Le *check-list* sono costituite da una batteria di scale che descrivono le varie dimensioni di comportamento o i vari livelli di sviluppo che s'intende osservare e facilitano la registrazione di quanto a riguardo è osservato. Le più comuni schede di registrazione delle osservazioni sono quindi già costruite e hanno così il vantaggio della velocità ed agilità di compilazione accanto al non secondario limite di partire da un'ipotesi valutativa sul soggetto osservato formulata a priori e tradotta in una griglia rigida che tende a frammentare l'osservazione. Questo metodo appare quindi utile non tanto per acquisire una migliore conoscenza dei soggetti coinvolti (osservatore ed osservato) quanto per verificare risultati di precedenti osservazioni o standard relativi a livelli e step di sviluppo.

- Con *tally sheet* si indica invece una modalità sintetica e veloce per registrare. La sua utilità è in funzione della elementarità e dalla numerosità dell'evento considerato (ad esempio una situazione sportiva nella quale si vuole prendere nota dei palleggi effettuati da un ragazzo o dei passaggi che in una partita egli riceve dai compagni).

ATTENZIONE!

Gli errori di parzialità o di distorsione possono verificarsi tanto nella prima (rilevazione/registrazione) quanto nella seconda fase (analisi/codifica/interpretazione).

Aspettative dell'osservatore

L'osservatore tende a riconoscere come rilevanti i dati che si aspetta (o desidera) siano presenti.

Può accadere perché l'attenzione dell'osservatore è maggiormente attratta dagli eventi che più concordano con le sue personali aspettative o perché l'osservatore opera una selezione delle informazioni sulla base di alcuni 'preconcetti valutativi' e/o dell'idea che si è fatto del soggetto o di un particolare fenomeno.

Caratteristiche dello strumento osservativo

Quando il metodo adottato non è coerente all'oggetto e agli obiettivi dell'osservazione le informazioni raccolte sono poco significative.

Per ovviare a questo problema può essere utile ricorrere all'uso di tecniche combinate che permettono di rilevare eventuali inadeguatezze del metodo adottato.

Condizioni psicofisiche

L'impegno dell'osservatore, soprattutto se alle prime armi, genera tensione. E ciò è naturale. Quanto la tensione diventa ansia – e il prevalere della preoccupazione di non cogliere informazioni importanti su ogni altro aspetto dell'osservazione ne è segnale molto caratteristico – la qualità dell'osservazione può risentirne soprattutto perché distrae l'operatore dalla necessaria attenzione al contesto e alla situazione osservata.

Correttezza nella registrazione

È auspicabile registrare le osservazioni dopo il loro termine, per evitare distrazioni durante l'osservazione. Occorre però che questo non vada a scapito della precisione e completezza della registrazione (aderenza al dato rilevato) che quindi deve essere immediata mente successiva. In ogni caso solo l'esercizio permette di riconoscere il proprio personale punto di equilibrio tra momento dell'osservazione e momento della registrazione.

Vi è anche un elemento di soggettività dell'osservatore da non trascurare: la modalità decisa non deve far prevalere l'evidenza percettiva dell'ultimo elemento emerso che tende a nascondere i dati precedenti. Per alcuni il prendere appunti "in diretta" è occasione di distrazione, per altri costituisce invece una modalità efficace di mantenere desta e correttamente orientata la propria attenzione; per alcuni registrare "in differita breve" può facilitare la massima concentrazione nella fase osservativa vera e propria, per altri causare la rielaborazione inconscia ed implicita dei dati osservati e dunque una loro registrazione impropria.

La tecnica di registrazione deve essere in ogni caso funzionale allo scopo; non deve mai prescindere dalle caratteristiche personali di chi la applica; deve aiutare l'operatore ad acquisire un metodo sempre più rigoroso – ma non arido e meccanico –; deve essere cosciente strumento e non fine dell'osservazione.

Fattore tempo

Restituire lo svolgersi di un evento, descrivere una situazione nel suo dinamismo significa anche rispettare la sua struttura temporale; errori di registrazione della durata di un comportamento o dell'ordine di sequenza delle azioni che costituiscono un dato evento possono oscurarne il significato, confonderne la comprensione.

Linguaggio

Quello della soggettività e neutralità dell'osservazione è un problema che investe anche il linguaggio, il modo in cui il dato percepito viene registrato, trasmesso, restituito. Si tratta di usare un linguaggio descrittivo e non valutativo, libero da ambiguità, finalizzato a una comprensione intersoggettiva.

Reattività dei soggetti

Il rischio di reattività è maggiore se l'osservatore è un estraneo, mentre diminuisce notevolmente se chi osserva è una persona conosciuta o abitualmente inserita nel contesto. È importante che l'osservatore cerchi di acclimatarsi o di familiarizzare con i soggetti, tramite una fase preliminare di presenza nel contesto prima di cominciare la rilevazione, in modo tale da consentire ai soggetti di abituarsi alla presenza dell'osservatore.

Sottovalutazione del contesto

Se non si considerano le caratteristiche del contesto fisico – sociale in cui si produce un determinato comportamento si rischia di non cogliere il significato, i motivi che lo hanno originato. Un'analisi delle condizioni di contesto può aiutare a non confondere un comportamento effettivamente aggressivo da un comportamento di motivata irritazione, un atto di attacco da un gesto di difesa.

OSSERVARE E':

- Educarsi alla purezza dello sguardo
- Sostenere la capacità dell'adulto di essere presente nelle relazioni col distacco sufficiente a permettere di riflettere
- Cogliere i piani diversi sui quali scorre lo sviluppo del bambino, riconoscere il loro significato, aiutarne l'integrazione

OSSERVARE NON E':

- Cercare conferme a ciò che già pensiamo
- Misurare ciò che vediamo a partire da un modello standard
- Compilare una scheda
- Isolare dal contesto alcuni momenti "forti"

L'OSSERVAZIONE È PEDAGOGICA QUANDO

- E' innanzi tutto attenta a ciò che nel bambino "funziona" e a svilupparne le potenzialità esistenti
- E' un'osservazione "in situazione": ambientale e relazionale

- E' partecipe e umile perché cosciente della difficoltà di interpretare
- Sa che non si capisce tutto subito e per questo non si ferma alla prima impressione
- Non dimentica la propria infanzia che aiuta a mettersi nei panni di...

NON TEMERE DI NON AVERE TEMPO O SPAZIO MENTALE PER L'OSSERVAZIONE. TROVALO: NE VALE LA PENA!

- Non sacrifica alcuna attività
- Permette di ritagliarsi preziosi momenti di riflessione
- Incrementa uno sguardo educativo condiviso ed arricchisce la collegialità
- Favorisce conoscenza e comprensione di sé e dell'altro
- Dona all'altro attenzione e rispetto

SUGGERIMENTI PER LA LETTURA

AA. VV., *L'Osservazione partecipe come esperienza formativa per conoscere il bambino e raggiungerlo nei suoi bisogni emotivi e cognitivi*, Sussidio per la formazione N°1, AVASM FISM, Varese, 2007

C. Arrigone, L. Campagner *LA SCUOLA DEI TALENTI Pensiero, ascolto, compito, tempo, corpo*, (Nuova Edizione) Odon, Milano

M. Bersanelli, M. Gargantini, *Solo lo stupore conosce. L'avventura della ricerca scientifica*, BUR Biblioteca Universale Rizzoli, Milano, 2003

W. R. Bion, *Attenzione e interpretazione* Armando, Roma, 1973

T. Berry Brazelton, Stanley I. Greenspan, *I bisogni irrinunciabili dei bambini Ciò che un bambino deve avere per crescere ed imparare*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2001

C. Di Guglielmo, R. Rioli, *Osservare è... Osservare non è... L'osservazione del bambino nella Scuola Materna*, Seminario di formazione Udine – Scuola Materna Cattarossi – aprile 1994, Documentazioni

Documentare, condividere, ordinare. Il portfolio. Iniziare - Bambini e adulti in azione a scuola e fuori -, anno1 numero 3, CUSL, Milano

L. Giussani, *Il rischio educativo*, Rizzoli, Milano, 2006

M. Montessori, *L'autoeducazione nelle scuole elementari*, Roma, Maglione e Strini, 1916

PER COMPRENDERE MEGLIO

Primo caso

E' la seconda ora della mattina. Al termine della lezione di italiano entra la professoressa di matematica, vestita tutta di blu scuro. Saluta a testa bassa dicendo "Buongiorno ragazzi" e, appoggiati i libri sulla scrivania, prosegue affermando "Riprendiamo la spiegazione interrotta ieri".

La classe è disposta con i banchi a due a due, su tre file. M. ha il banco attaccato alla cattedra. Sono presenti ventidue ragazzi, tre assenti.

La professoressa si porta davanti alla cattedra e vi ci si appoggia, rivolta all'aula. Inizia a spiegare in modo frontale e, mentre parla, staccandosi dalla cattedra inizia a muoversi nello spazio tra la cattedra e la prima fila di banchi. M., cui la professoressa mostra la schiena, inizia a muoversi guardando sotto il banco, estraendo una matita da quelle sparse nella cartella. Con una di esse poi indica, come una freccia, il fondoschiena della professoressa, e guarda i compagni, mimando lo scocco della freccia. I compagni sorridono e parlottano. La professoressa richiama l'attenzione, indispettita ma inconsapevole della causa del sommovimento. M. alza il tono della provocazione alzandosi dietro alla professoressa e copiandone i movimenti. Si siede quando la professoressa fa una domanda ad un compagno disattento. Quando lo stesso va alla lavagna, su invito della professoressa che torna a sedersi alla cattedra, M. (*con aria che appare svogliata*) estrae rumorosamente il quaderno da sotto il banco e altrettanto rumorosamente ne sfoglia le pagine, per lasciarlo aperto su una pagina bianca a caso (non la prima disponibile). La professoressa lo riprende verbalmente dicendogli "M., insomma, c'è bisogno di fare tutto questo baccano? Il quaderno avrebbe già dovuto essere aperto da quando ho iniziato la lezione". M: ride, chiude il quaderno e lo ripone sotto il banco. La professoressa, che segue l'operazione del compagno alla lavagna, pare non accorgersi dell'accaduto, ed in ogni caso non commenta in alcun modo.

Secondo caso

Un'educatrice raccontava: "Caspita, c'è questa ragazza che ha iniziato da poco a frequentare il Centro, viene sempre con il cappotto e non c'è verso di farglielo togliere ". Era novembre. L'educatrice dice "Certo, io ho pensato che questo era il modo di esprimere il disagio della ragazza rispetto alla sua esperienza scolastica (il Centro era legato alla scuola) e allora le ho parlato, le ho parlato a lungo, le ho chiesto che cosa ci fosse che non andava". La posizione dell'educatrice era la posizione di chi voleva capire cosa stesse succedendo, di notare un segno e di cercare di leggerlo, tuttavia il continuare a parlare con la ragazza, una ragazza che tiene il cappotto, vien da sé che la portava ad incontrare una ragazza un po' in difesa in quel momento, una ragazza che ha bisogno di sentirsi da un lato pronta a prendere la porta e a scappare via, e dall'altro che dice: "Io, prima di accomodarmi come un ospite in questo luogo, prima di decidere se questo è un luogo buono per me, lo verifico, non lo tolgo subito il cappotto, non mi metto subito comoda e a mio agio". Così quello che si decise con quest'educatrice fu di osservare, ed accettare che lei stesse con il cappotto. Non si ammalava quando usciva – perché uno pensa anche a questo, un'educatrice pensa: "Ma quando esce prova freddo e si ammalava!" Ma la ragazza non si ammalava – Quindi, qual era il problema legato a quel gesto? Quel gesto non era un gesto problematico nel gruppo dei pari perché i ragazzi non si interessavano alla questione, non li disturbava il fatto che la ragazza stesse con il giubbotto; l'atteggiamento disturbava e inquietava l'educatrice perché vi leggeva qualcosa dietro. Però il modo di intervenire sul fatto in sé continuava a istigare la ragazza in

un modo che non le era di aiuto. Quando l'educatrice ha accettato di osservare in modo partecipe, di accettare e di attendere, in equipie dai colleghi le è stato suggerito: "Bene, stai con lei, falle vedere che tu questa cosa l'hai vista, l'hai notata, ma l'hai accettata, accolta. Verrà il tempo in cui le chiederai di togliere il cappotto e lo capirai quando verrà quel tempo" Lei ribatteva: "Ma non capirò quando verrà il tempo!" Allora in equipie decisero che quando fosse ritornata dalle vacanze di Natale, quando sarebbe rientrata in quello spazio di relazione dopo un periodo di metabolizzazione dell'esperienza, allora, se l'educatrice si fosse sentita libera di accettare il cappotto (è passato tutto il periodo da novembre fino a Natale con la ragazza col cappotto), si sarebbe sentita altrettanto certa e libera di dirle: "Siamo qui, insieme, puoi togliere il cappotto". Tre parole, cinque parole, di più non ne occorrono, e così è avvenuto, il primo giorno di gennaio l'educatrice le disse questo, la ragazza tolse il cappotto e da allora non lo ha più messo. Non è magia. La ragazza davvero aveva sentito qualcuno che l'aveva guardata, ma che l'aveva accolta in quel punto e in quel momento preciso in cui lei era, senza voler andare al di là e senza giudicare. E soprattutto senza spaventarsi, lei per prima, come adulto. Non è stata indifferente al fatto, ma ha accompagnato la giovane dentro quel fatto, senza paura. Certo, confrontarsi le ha permesso di reggere questo disagio che non era solo il disagio della ragazza, certamente presente, ma era anche il disagio dell'educatrice, rispetto al disagio della ragazza.

Terzo caso

Siamo in classe, verso le ore 14, io sono seduta al banco, in un momento di gioco libero e guardo le bambine grandi che disegnano e chiacchierano tra loro.

Intanto i maschi grandi (5 anni), Alex, Marco, Sandro e Giulio sono sul tappeto delle costruzioni e sento che parlano tra di loro e ridono, mi giro e decido di osservarli. Stanno facendo il gioco della fattoria; hanno fatto due recinti per gli animali con i lego, un garage per i trattori con i pezzetti di legno, fanno finta di lavorare nei campi e di dare l'erba agli animali, e quando diventa buio portano i trattori nel garage. Il gioco va avanti così per un po' e io penso che oggi sono proprio tranquilli, giocano insieme non hanno litigato.

Le bambine hanno finito i loro disegni, mi chiamano per farmeli vedere, io mi giro verso di loro. Mentre sto parlando con Paola sento Sandro che urla con Alex, mi giro e vedo che si spingono e si rubano i pezzetti di legno a vicenda.....

Io mi arrabbio e mi alzo per intervenire come il solito, ma mi fermo, li osservo per capire.

Infatti, questa volta non e' colpa di Sandro, non ha fatto di dispetti e non ha fatto male a nessuno, sta solo cercando di far vedere ai suoi amici cosa ha scoperto e chiede di lasciargli i legnetti, ma gli altri non sono proprio dell'idea!

Sandro dopo un po' di spintoni e urla, si alza, lancia un legnetto sul tappeto e viene da me e mi spiega (per la prima volta non reagisce e cerca il mio aiuto) che lo fanno arrabbiare perché non lo ascoltano, lui ha scoperto un gioco nuovo che fa ridere.

Io mi alzo, lo prendo per mano e insieme andiamo sul tappeto, io chiedo ai bambini di lasciare i legnetti a Sandro perché vuole farci vedere una cosa bella!

Loro mi rispondono subito di sì. Allora io li lascio da soli e mi metto da parte e li guardo, Sandro è al centro e dice ai suoi amici come devono mettere i legnetti, li mettono in fila poi li fanno cadere, hanno scoperto l'effetto domino !!

Ridono, ricominciano e giocano senza discutere e Sandro è contento. Il gioco va avanti, poi chiedono a me e a Federica (la mia collega) di giocare con loro.

Riflessione:

Ho scelto di osservare il gioco di Sandro, in un secondo momento. La mia intenzione infatti era di osservare una bambina, ma ho cambiato idea quando ho visto i maschietti giocare tranquilli, era una delle poche volte che giocavano tutti insieme e senza litigare. Io mi sono fermata ad osservare prima di intervenire, mettendo da parte il pregiudizio che ho per Sandro. Ho visto un bambino capace di attirare i suoi amici in un gioco nuovo, dando regole e chiedendo il loro aiuto. E questo mi ha stupita. Penso che se non mi fossi fermata a "guardare" non avrei colto questo nuovo aspetto e questa conquista di Sandro.

Questa osservazione, molto concretamente, evidenzia alcuni degli aspetti peculiari dell'osservazione. Innanzitutto siamo in un momento preciso, in una situazione precisa. L'insegnante ha intenzione di svolgere un certo tipo di osservazione ma si lascia attrarre da qualcosa che colpisce la sua attenzione. Inizialmente s'inquieta, ha la tendenza ad intervenire *come al solito* ma... Decide di osservare, per capire. Osservare per capire. E cosa scopre? scopre che non sempre le cose sono come le immaginiamo, o meglio, che in quella precisa circostanza la realtà le stava parlando in modo differente da come lei si aspettava. E così scopre una situazione nuova, del tutto inaspettata, nella quale il bambino che ci pare di capire normalmente un po' "sui generis" si dimostra propositivo, competente, desideroso di condividere. Inaspettatamente, il nuovo sguardo dell'insegnante illumina di luce nuova anche il comportamento dei compagni (*Loro mi rispondono subito di sì!*), rendendo tutto più semplice di quanto poteva apparire. Coraggiosamente - a volte serve più coraggio per vedere la realtà che per tenersi ancorati ai nostri pregiudizi - la maestra interviene quel tanto che basta a sbloccare la situazione e, altrettanto coraggiosamente, sa ritornare in secondo piano, riprendendo ad osservare, appena questo è possibile. Per poi rientrare in gioco su invito esplicito dei bambini. L'insegnante contenta, i bambini sono contenti, Sandro è contento, sono cresciuti conoscenza della situazione, stimoli per attività nuove, possibilità di incontro. Vissero tutti felici e contenti? Non si tratta di questo, ma certamente una buona osservazione aiuta a costruire reciproco benessere.

AVASM FISM Varese

Quarto caso

Mi accadde di osservare una bambina di circa tre anni che rimaneva profondamente assorta in un incastro solido, infilando i cilindretti di legno nei loro posti rispettivi. L'espressione della bambina era di

una sì intensa attenzione, che mi sembrò quella una manifestazione straordinaria: i bambini fino ad allora non avevano mai mostrato una tale fissità sopra un oggetto e la mia convinzione sull'instabilità caratteristica dell'attenzione nel piccolo bambino, che passa senza posa da cosa a cosa, mi rendeva ancor più sensibile al fenomeno.

Io osservai intensamente la piccina senza disturbarla in principio e cominciai a contare quante volte ripeteva l'esercizio ma poi, vedendo che continuava molto a lungo, presi la poltroncina su cui era seduta, e posi poltroncina e bambina sulla tavola: la piccola raccolse in fretta il suo incastro, poi lo posò attraverso i braccioli della poltroncina, e mettendosi in grembo i cilindretti continuò il suo lavoro

Allora invitai tutti i bambini a cantare: essi cantarono, ma la bambina continuò imperturbata a ripetere il suo esercizio anche dopo che il breve canto fu cessato. Io avevo contato quarantaquattro esercizi; e quando finalmente cessò, cessò in modo affatto indipendente dagli stimoli dell'ambiente che potevano disturbarla, e la bambina si guardò intorno soddisfatta, quasi svegliandosi da un sonno riposante.

La mia impressione indimenticabile credo che somigliasse a quella provata da chi ha fatto una scoperta.

Quel fenomeno divenne poi comune dei bambini; esso poté dunque essere stabilito come una reazione costante che si presenta in rapporto a certe condizioni esterne, le quali possono determinarsi. E ogni volta che avveniva una simile polarizzazione dell'attenzione, cominciava il bambino a trasformarsi completamente, a farsi più calmo più intelligente ed espansivo; egli mostrava qualità interiori e straordinarie che ricordavano i fenomeni di coscienza più alti, come quelli della conversione.

Sembrava come se, in una soluzione satura, si fosse formato un punto di cristallizzazione, intorno al quale poi tutta la massa caotica e fluttuante andava a riunirsi in un cristallo di forma meravigliosa. Analogamente, avvenuto il fenomeno di polarizzazione dell'attenzione, tutto quanto di disordinato e di fluttuante esisteva nella coscienza del bambino sembrava andasse organizzandosi in creazione interiore, i cui caratteri sorprendenti si riproducevano in ogni individuo.

Ciò faceva pensare alla vita dell'uomo che può restare dispersa fra cosa e cosa, in uno stato interiore di caos finché una cosa speciale intensamente l'attrae, la fissa, e allora l'uomo ha la rivelazione di se stesso, sente di cominciare a vivere.

Questo fenomeno spirituale, che può coinvolgere tutta la coscienza dell'adulto, non è dunque che uno degli aspetti costanti dei fatti che alimentano la "formazione interiore". Esso si riscontra come inizio normale nella vita interiore dei bambini e ne accompagna lo svolgimento, in modo da divenire accessibile alle ricerche, come fatto sperimentabile.

Fu così che l'anima del bambino dette le sue rivelazioni, e sulla guida di queste cose sorse un metodo ove la libertà spirituale venne illustrata.

M. Montessori

PER METTERSI IN CAMMINO: SPUNTI DI ESERCITAZIONE

A - Svolgere un'osservazione mirata, precisa, registrata.

Prima di osservare:

Chi hai scelto di osservare?

In quale situazione? (campi particolari? Tempi? ...)

Perché?

Con che obiettivo

In quale modo intendi svolgere la tua osservazione (osservazione partecipante, neutrale...)? Perché?

Quando e per quanto tempo prevedi di svolgere l'osservazione?

Quali condizioni si rendono necessarie affinché tu possa osservare con tranquillità?

L'osservazione:

Giorno

Ora

Durata

Descrizione

Situazione (contesto)

Relazioni, attività, accadimenti...

Dentro di me (nell'atto di osservare): emozioni, domande, scoperte, disagi, pensieri...

Riflessioni a posteriori sull'esercitazione (da svolgersi almeno un giorno dopo la stessa)

Rileggere l'osservazione.

Cosa noto?

Cosa scopro che non avevo notato?

Cosa manca?

Ho trovato beneficio nello svolgere questa osservazione? Se sì di che tipo?

Ho scoperto qualcosa in più sul bambino

Ho scoperto qualcosa in più su di me

Mi sono ritagliata un momento di lavoro riflessivo prezioso

Mi sono riposata

Mi sono accorta di conoscere pochissimo questo bambino e desidero conoscerlo meglio

Ho scoperto punti di vista impreveduti che avevo sempre avuto davanti agli occhi

.....

.....

Quale è stato l'obiettivo di questa esercitazione?

B - Rispondere alle seguenti domande a risposta chiusa (la risposta esatta è segnalata dal lampeggiamento)

1) "Bisogna che la previsione non annulli la visione" questa frase di Braque significa:

- Che se si prevede tutto con una programmazione precisa si eliminano i problemi
- Che bisogna guardare la realtà per quel che è e non per

Per mettersi in cammino: spunti di esercitazione

- l'idea che noi ne abbiamo
- c. Che se si osserva bene si possono prevedere conseguenze
- 2) Osservare per l'educatore è:
- a. Un lusso: richiede troppo tempo
 - b. Uno dei tanti strumenti a sua disposizione
 - c. Una competenza essenziale
- 3) Cosa comporta l'osservazione?
- a. Attenzione, ricettività, apertura, esclusione del pregiudizio
 - b. Giudizio, valutazione, misurazione, comparazione
 - c. Compilazione di schede, registrazione di filmati e audio
- 4) Quando osserviamo:
- a. Dobbiamo essere il più possibile obiettivi, imparziali e neutri
 - b. Dobbiamo applicare tecniche di registrazione dei dati che riducono gli errori di rilevazione
 - c. Dobbiamo tener presente la nostra storia, il bambino che ciascuno di noi è stato e le nostre emozioni
- 5) Le metodologie osservative:
- a. Devono tener conto di come ciascuno si avvicina e conosce la realtà (stile cognitivo)
 - b. Ve ne sono di scientificamente validate, e sono quelle che vanno apprese ed applicate
 - c. Una vale l'altra
- 6) L'osservazione di tipo pedagogico
- a. Cerca conferme e paragoni rispetto a standard
 - b. Attribuisce significati ai piani sui quali scorre lo sviluppo del bambino
 - c. Si concentra sulle situazioni problematiche
- 7) Il metodo del campionamento di tempo significa:
- a. Registrare ciò che accade per un certo periodo di tempo (es. un'ora)
 - b. Compilare una tabella del tempo che impiega il bambino per compiere determinate attività
 - c. Registrare più volte ciò che accade in un certo tempo indicativo (es. il momento del pasto)
- 8) Il metodo del campionamento di eventi significa:
- a. Registrare ogni volta che un certo evento (comportamento) si manifesta (e le condizioni in cui ciò accade)
 - b. Registrare fatti straordinari che accadono
 - c. Registrare ????????
- 9) L'osservazione è un metodo utile per:
- a. Attivare un confronto con i colleghi per approfondire la conoscenza dei bambini
 - b. Dare dei giudizi
 - c. Trarre delle conclusioni sulla persona che ho di fronte
- 10) Quando osservo:
- a. Devo essere assolutamente obiettivo e neutrale
 - b. Devo registrare come una macchina fotografica o un registratore
 - c. Devo accettare le mie emozioni, pensieri, sentimenti ma tenerli a parte per fare spazio a ciò che accolgo

- 11) l'osservazione:
- a. È un processo naturale
 - b. È un'abilità professionale da applicare saltuariamente, quando serve
 - c. È una competenza di sguardo che va allenata ed esercitata

C - Rispondere alle seguenti domande a risposta aperta.

1. Qual è la finalità dell'osservazione?
2. Perché è importante ed utile osservare?
3. Perché è importante confrontarsi con colleghi e genitori sulle osservazioni svolte?
4. Le proprie osservazioni danno risposte definitive? Perché?
5. In che senso possiamo dire "bambino osservato, bambino migliorato"?
6. Perché la formatrice ha suggerito di preferire l'osservazione partecipata e accogliente a quella effettuata con le schede check-list?
7. Quale valore aggiunto porta l'osservazione alla professionalità dell'educatore?
8. Perché la capacità osservativa va "allenata" ed esercitata?
9. Quando si osserva, si è obiettivi e neutrali?
10. Qual è lo strumento migliore per registrare le osservazioni? (risposta: dipende dall'obiettivo che ci si pone!)
11. Commenta l'aforisma dell'artista Braque "Bisogna che la previsione non annulli la visione"

4) compiere un'osservazione 'in situazione' secondo una traccia data

Obiettivo: svolgere un'osservazione attenta e accurata di una (Scuola materna, centro diurno,)

Data

Ora dalle alle

Attività in corso

Numero adulti presenti..... Numero bambini presenti.....

1. descrizione della situazione (contesto)

Spazi, materiali, ambiente

2. descrizione della relazione:

Rapporto Adulto/Bambino

Rapporto Bambino/Bambino

3. **riflessioni personali:** cosa succede nella mente e nel cuore dell'educatrice durante l'osservazione; le emozioni, i ricordi, le domande, le ipotesi, le curiosità, le distrazioni

4. Cosa ti ha colpito di più? Sei riuscito ad osservare con attenzione? Sei stato più attratto dagli aspetti relazionali, dalle attività didattiche, dall'utilizzo degli spazi o da altro? Sei riuscito a concentrarti? Ti sei sentito partecipe o estraneo alla situazione osservata?

Avresti ritenuto utile avere un obiettivo preciso per guidare la tua osservazione?

INDICE:

INTRODUZIONE	3
GUARDARE E VEDERE: CONTEMPLARE E OSSERVARE	3
L'OSSERVAZIONE NELLE SCIENZE DELL'EDUCAZIONE	4
L'OSSERVAZIONE NELLA RELAZIONE EDUCATIVA	7
GLI ESITI DELL'OSSERVAZIONE: ACCOGLIENZA E CAMBIAMENTO ..	10
OSSERVAZIONE E PROFESSIONALITÀ EDUCATIVA IN AZIONE.....	12
OSSERVAZIONE E LETTURA	13
C'È OSSERVAZIONE E OSSERVAZIONE	14
OSSERVAZIONE OCCASIONALE E OSSERVAZIONE SISTEMATICA	15
I TRABOCCHETTI DELL'OSSERVAZIONEM	17
IL VADEMECUM DELL'OSSERVAZIONE	18
UN PERCORSO, MOLTE SCELTE	18
UN METODO, TANTE TECNICHE	18
ATTENZIONE!	20
SUGGERIMENTI PER LA LETTURA	21
PER COMPRENDERE MEGLIO	21
PER METTERSI IN CAMMINO. SPUNTI DI ESERCITAZIONE	23

