

Nuova Secondaria Ricerca

5

gennaio 2016

CRISTINA CASASCHI (*PhD student in “Formazione della persona e mercato del lavoro”, Università di Bergamo*)
L’osservazione degli allievi. Significati, strumenti, strategie

MARCELLO STROMMILLO (*Docente di filosofia e storia, Napoli*)
Un confronto tra la retorica greca e la retorica vichiana

LIVIA ROMANO (*Università di Palermo*)
Ecopedagogia e nonviolenza nell’era planetaria. La scelta vegetariana

ALESSANDRA FEROLDI (*Docente di lettere, Bergamo - PhD in Antropologia ed epistemologia della complessità*)
L’arte dei materiali. Un progetto di ricerca azione

L'osservazione degli allievi

Significati, strumenti, strategie

Cristina Casaschi

L'osservazione in abito educativo è una formidabile occasione per conoscere meglio chi si ha di fronte e per poter riorientare la propria azione didattica. Si tratta di una competenza fondamentale di ogni insegnante, che tuttavia non è efficace se non esercitata con consapevolezza ed intenzionalità. Esistono diverse modalità e tecniche di osservazione, che si richiamano a loro volta a differenti paradigmi epistemologici e pedagogici. È bene quindi che l'insegnante non solo eserciti tale competenza nella sua quotidianità, ma sia anche cosciente dello scopo dell'osservazione, dei trabocchetti che essa comporta e delle novità cui essa spalanca.

In the educational context, the observation is an important moment that helps you to better understand children and young people and to correct your didactic work. It has to be a fundamental competence of every teacher, but it can be not efficient if you don't use it consciously. Tools and methods, through which you observe, are different and each of them comes from a specific epistemological paradigm. It's important that the teacher actualizes these competence every day and that he is aware of goals, risks and discoveries which the observation involves.

Al mare, tutti hanno avuto modo di osservare bambini e ragazzi giocare in spiaggia. È, quella del gioco, una situazione parzialmente ma significativamente indicativa della posizione dei bambini e dei ragazzi nell'interazione con il reale. Si tratta di una attività libera, scelta, intrapresa per iniziativa personale.

In spiaggia, che si tratti dei castelli di sabbia o della palla, delle acrobazie sulla battigia o delle gallerie, della pista di biglie o della caccia ai granchi, c'è chi è più propositivo e chi più gregario, chi più creativo e chi più schematico, chi più attento ai dettagli, o incostante, o timido, o intraprendente, chi mostra di avere un progetto e di disporsi a realizzarlo a mano a mano, con sistematicità e chi, viceversa, ispirato dal procedere del gioco, si lascia interpellare dalle situazioni, facendo nascere nuove idee e soluzioni ai problemi mano a mano incontrati, chi si sposta di gioco in gioco seguendo il richiamo di una volatile e volubile attrazione e chi osserva gli altri per imparare, per imitazione.

Chiunque abbia notato alcune di queste dinamiche ha osservato, e l'osservazione è una competenza fondamentale per ogni uomo, e per ogni educatore.

Lo è per un genitore, che si compiace nel guardare i progressi del proprio bambino e nello scoprirlo ad ogni istante essere unico e irripetibile; lo è per l'educatore professionale che nella sua frequentazione di un minore lo osserva costantemente per scoprire su che cosa far leva per sostenerne la crescita attivandone le risorse e potenzialità; lo è per un allenatore, attento a cogliere ogni

millimetrico progresso ed ogni piede in fallo del suo atleta; lo è, a maggior ragione, per un insegnante che unisce alla sua funzione educativa una specificità didattica legata all'insegnamento, all'apprendimento e alla valutazione.

L'osservazione è dunque un movimento naturale dell'essere umano, ma è anche un'azione intenzionale e funzionale ad una serie di scopi. Va quindi ben conosciuta, per essere messa al servizio di una molteplicità di processi conoscitivi e creativi e per ampliare e raffinare la propria capacità euristica professionale.

Pensando al tema dell'osservazione, sembrano immediatamente ben prestarsi ad uno scopo descrittivo le famose cinque *w* (*Five Ws*), regola aurea per ogni presentazione: *who, what when, where, why*, ovvero chi, che cosa, quando, dove, perché. Certamente la risposta a queste domande potrebbe orientarci opportunamente nelle declinazioni argomentative relative al tema. Ne trascurerebbe tuttavia le dimensioni fondative, ovvero l'inevitabile implicazione morale propria di ogni azione propriamente umana – come non può non essere un intervento educativo che possa dirsi tale – e il rapporto con lo scopo se non con il fine dell'azione stessa.

Riferendosi all'azione umana, l'orizzonte del fine è ineliminabile, anche se irrisolvibile. Il fine, in ottica tomistica aristotelica, è ciò a cui ogni cosa è naturalmente inclinata. Tale fine è anche il bene della cosa stessa, e questa *phýsis* presuppone l'esistenza di una sorta di movimento, l'*enérghēia* aristotelica, che la conduce verso la

sua essenza, il suo essere ciò che è¹. Perché questo fine si realizzi via via, senza tuttavia compiersi mai del tutto, interviene la *téchne*, che pone degli scopi progressivamente orientati a raggiungere obiettivi parziali che possono, ma anche no, essere tracciati sul percorso di progressivo e ricorsivo appropinquamento al fine. Se il fine è nella cosa intrinseco ad esso, lo scopo è esterno ad essa, è scelto dall'uomo attraverso il processo di ideazione, modellizzazione e realizzazione materiale. Addentrando dal mondo delle cose più direttamente in quello degli uomini, è bene precisare che è l'uomo stesso, il fine. Egli può essere al contempo mezzo, ma mai solo mezzo², e quindi mai orientato unicamente al raggiungimento di scopi, bensì alla propria inclinazione verso il fine. Una volta chiariti gli scopi, non potrà essere evaso il tema dei mezzi e degli strumenti atti a raggiungere tali scopi. Se essi rientrano nell'orizzonte del fine, è da valutare, non trattandosi di un automatismo. Come sempre accade in educazione, e tanto più in didattica, è bene tenere infatti presente che qualsiasi azione è portatrice non solo di una funzionalità operativa osservabile, ma anche di un significato, di un orizzonte antropologico, di una prospettiva etica che non si riduce mai all'azione stessa. I diversi stili di osservazione costituiscono un esempio lampante di questa coerenza (o incoerenza) caratteristica ed intrinseca. Allora, più che le *Five Ws*, potranno forse aiutarci le cause e le circostanze descritte da San Tommaso d'Aquino nella sua *Summa*. Rifacendosi a Cicerone, e ad Aristotele, Tommaso mette in luce come le categorie del chi, perché e che cosa siano di tipo causale (efficiente, finale e materiale), mentre il quando, dove, in che modo, con quali mezzi, afferiscano alle circostanze, ovvero di dimensioni che, pur essendo esterne all'essenza dell'atto, lo riguardano come misura, come qualità o come effetto³. Prima di Bacone, e poi Cartesio, Hume, Spinoza, il problema del rapporto tra causa finale e causa efficiente non si poneva; era chiara la gerarchia così come era chiaro, di conseguenza, il rapporto tra i fini, correlati positivamente alla causa finale dalla quale erano essi stessi generati, e gli scopi, raggiunti attraverso il "movimento" originato dalla causa efficiente. Con l'avvento della modernità, invece, questo tema diventa uno dei più decisivi dal punto di vista epistemologico. In senso classico i concetti di causa finale e causa efficiente afferiscono a dimensioni differenti, teleologico l'una, e gnoseologico l'altra. Con metodi diversi, sono entrambi considerati potenzialmente conoscibili; per Aristotele, conoscere non è semplicemente conoscere la causa efficiente, ma anche la causa finale. Con la modernità, il concetto di causa finale passa in second'ordine, quando non viene del tutto derubricato, e quello di causa efficiente diviene il centro

dell'attenzione. Così, il piano gnoseologico a volte si sovrappone a quello teleologico, relativizzandolo. Pensando all'osservazione, nel momento in cui si espunge l'idea di causa finale, ecco che tutto diventa "efficientabile", ovvero, una volta posseduti gli estremi conoscitivi, controllabile. Se io conosco la causa efficiente di un comportamento, posso, riproducendola, prevedere quel comportamento e, in fin dei conti, provocarlo. Controllare l'osservazione in quest'ottica parrebbe permettere di controllare la causa dei comportamenti e quindi, modificando la causa, si potrebbe ottenere una modifica dei comportamenti. Nella prospettiva, invece, della causa finale, seppure osservando si riconosca che ciò che accade è generato da una causa, essa non è nelle mani dell'osservatore poiché è finale, dunque l'osservazione potrà soltanto suggerire di orientare l'indirizzo del cammino verso quel bene (fine) compreso nella causa e nella natura stessa dell'altro osservato.

Ecco che i filoni contemplativi o schematizzanti dell'osservazione che verranno oltre presentati affondano qui le loro radici e i loro semi differenti *ab origine*. Ricordiamo dunque che, pur perseguendo degli scopi osservativi, l'educazione si rivolge sempre al fine, che è la persona propria e dell'educando. Come vedremo, un'osservazione orientata alle cause efficienti esalta la frammentarietà e l'illusione che basti ricomporre il quadro per addivenire all'intero dell'altro, e saprà cogliere elementi definitivi; un'osservazione rispettosa dell'altro e di sé come fini intangibili saprà a priori che dell'altro potrà conoscere solo riflessi e rimandi inesauribili e mai definitivi, avviandoci verso il compimento dei fini, che un educatore non può mai dimenticare approcciandosi alla propria e all'altrui integralità.

Procediamo dunque sinteticamente sulla via segnata da questi criteri esplicativi, invitando il lettore a paragonare quanto viene proposto con la sua situazione professionale. Ogni scelta didattica, infatti, non può che nascere in situazione, tenendo conto non solo della teoria a fondamento dell'azione ma anche, oseremmo dire soprattutto, della complessa e alchemica articolazione dei fattori di carattere personale, relazionale, organizzativo ed istituzionale in gioco.

1. G. Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica*, La Scuola, Brescia 2000, p. 206 e segg. Nel volume sono ripresi e dettagliati i riferimenti ai testi aristotelici e tomistici.

2. «Non sii mai per gli altri un puro mezzo, ma sii per loro nello stesso tempo un fine», *La metafisica dei costumi. Parte prima. La dottrina del diritto*, Paravia, Torino 1923, p. 44.

3. Tommaso d'Aquino, *Summa Theologiae* I, II, qu.7, a. 3, 4.