

Osservazione contemplativa ed empirica della realtà

a cura di Fabrizio Chello

La pedagogia di questa parte di mondo, innervatasi attorno al modello paidetico della Grecia classica, è stata fortemente influenzata dall'idea antico-medioevale del conoscere, secondo cui la conoscenza è il precipitato dello stato di contemplazione a cui si accede di fronte allo svelamento della verità. La conoscenza, dunque, è teoria poiché è il risultato di quel *theoréo* – l'attività dell'osservare – che si esplica nel vedere (*horào*) lo spettacolo (*thèa*) del mondo, sintonizzandosi affettivamente su di esso per comprenderlo. Il conoscere è quella prassi osservativa che consente al soggetto di essere affetto dal mondo al fine di sviluppare un sapere che gli consenta di essere, cioè di stare con maggiore consapevolezza nelle situazioni che vive. Lì dove questa teoria come prassi si dà, come ci ricorda Hannah Arendt (1958, trad. it. 2004), solo nell'ambito di una gerarchizzazione profonda tra i livelli di attività: l'accesso alla prassi osservativo-contemplativa è consentito solo a coloro i quali si sono definitivamente emancipati sia dal lavoro, inteso come l'insieme delle attività umane i cui risultati vengono subito annullati dalla ciclicità naturale, sia dall'opera, intesa come la fabbricazione di oggetti che assumono una consistenza nel corso del divenire storico.

La conoscenza, dunque, è il prodotto della prassi osservativa solo se quest'ultima non viene confusa con il fare quotidiano, ma si eleva rispetto a quest'ultimo per la sua costitutiva essenza anti-necessitante. Il fare quotidiano, infatti, essendo un'attività necessaria perché finalizzata alla produzione di un qualcosa che serve al soddisfacimento di un bisogno biologico (l'attività del lavorare) o sociale (l'attività dell'operare), produce la *doxa*, l'opinione non comprovata e fondata. L'azione non necessaria che è a fondamento della prassi osservativa, invece, non essendo predeterminata da una finalità strumentale, è libera e tale libertà è la condizione di possibilità di quell'apertura umana che consente la visione non più dello spettacolo illusorio delle ombre, bensì dello spettacolo veritativo delle idee che, nel loro manifestarsi, disvelano l'essenza del mondo. Sicché, intesa come contemplazione, l'osservazione si caratterizza come la modalità principale per giungere all'essenza della realtà e, per tale motivo, assume il profilo di un metodo fedele, preciso, completo perché riproduce non tanto la realtà fenomenica, quanto l'idea che fonda quest'ultima. Lì dove tale concezione metafisica della conoscenza ha inevitabili ricadute sul modello di formazione umana dell'uomo: come ricorda Ricoeur (1990, trad. it. 1993, p. 267), la prassi quale azione osservativa e contemplativa dotata di una propria razionalità, è «l'ancoraggio fondamentale della 'vita buona'».

Tale modello, dunque, oppone il guardare superficiale, insito nel fare, all'osservare meditativo, insito nel conoscere, producendo come sua diretta conseguenza una dicotomia tutta pedagogica: quella tra l'attività dell'allevare, che rimanda alle pratiche quotidiane di assistenza e custodia proprie dello spazio domestico, e l'azione dell'educare, che avviene nello spazio pubblico della *polis* e che – per dirla con Sola (2016, p. 70) – «coincide con lo sforzo di condurre il soggetto 'alla sua vera forma', [all'interno di un] processo formativo [che] collima con il tempo della vita del singolo trascorso nel tentativo di portare a compimento 'la forma ideale dell'uomo'». Ossia l'educare, quale prassi libera, si dà nella pratica metodica dell'osservazione non nel senso – tipicamente contemporaneo – di attenzionare lo sviluppo individuale del singolo uomo presente qui e ora, ma nel senso – tipicamente antico – di contemplare la formazione dell'uomo quale processo di attualizzazione del modello (metafisico) di umanità. In altri termini, nel modello *paidetico* della Grecia classica del V e del IV secolo a.C., l'osservazione quale metodo utilizzato in ambito educativo, lungi dall'essere un 'mero' fare, si caratterizza come prassi contemplativa volta a conoscere ossia a disvelare nel singolo uomo quell'umanità originaria che tutti accomuna e che, dunque, è necessario ri-conoscere, esprimere e performare.

Un tale intendimento del metodo osservativo in ambito educativo non struttura solo il discorso pedagogico classico e medioevale, ma anche in parte quello moderno. Se, infatti, è vero, come sostiene De Sanctis (1989), che l'orizzonte di senso moderno è in aperta discontinuità con quello classico, poiché il suo centramento sul fare propone una concezione del tutto nuova del processo conoscitivo quale processo di caratura empirica che si fonda sull'osservazione delle evidenze naturali,

è altrettanto vero che questo fare non è quello quotidiano. Il fare che è alla base della conoscenza moderna, infatti, non è né – per riprendere i termini di Arendt – il lavorare o l’operare né ovviamente l’agire contemplativo di stampo *piadetico*, bensì è un fare che seziona, spiega, controlla e trasforma. È il fare, insomma, della scienza moderna che nella sua fase osservativa registra metodicamente e descrive asetticamente i fatti che fenomenicamente si danno nella realtà. Sicché la dicotomia tra conoscere e fare, originatasi con l’illuminismo greco, lungi dal scomparire, continua a riprodursi, con nuove forme, anche nella modernità Occidentale, lasciando inalterata la distanza tra chi, sperimentando, conosce la realtà e chi, tentando, la misconosce o si illude di conoscerla. Ed è in relazione a tale dicotomia che è possibile individuare una continuità tra la *paideia* classica e la pedagogia moderna.

In effetti, pur se profondamente influenzato dalle istanze innovative e radicali della rivoluzione scientifica tanto sul versante epistemologico e metodologico – il concetto di conoscenza e di conoscenza scientifica – quanto sul versante metodologico-operativo – gli itinerari sociali, i modelli valoriali e i metodi pratici da elaborare e utilizzare –, l’apparato concettuale e strumentale della pedagogia della prima modernità sembra non cambiare direzione rispetto alla finalità metafisica della sua ricerca. Ossia la nuova dicotomia tra lo ‘sperimentare per conoscere’ e il ‘tentare per fare’ non riduce in alcun modo l’afflato veritativo di derivazione antico-medioevale che aveva gerarchizzato e che continua a gerarchizzare le forme di conoscenza e le forme di attività, separando questa volta – se possibile – in maniera ancora più profonda e radicale il guardare *doxastico* e a-metodico di chi lavora nei contesti dall’osservare epistemico e metodico di chi fa ricerca sui contesti. Solo chi ricerca, cioè solo chi osserva e conosce la realtà educativa secondo un metodo precisamente codificato, può accedere alla verità oggettiva che, al tempo stesso, si nasconde e si palesa attraverso la natura delle sostanze animate e inanimate. Ed è tale finalità metafisica a illuminare in maniera continuista l’uso della prassi osservativa nei contesti educativi tra età classica e moderna, sebbene – lo si ripete, a scanso di equivoci – il congegno metodologico di tale prassi si sia innovato strutturalmente. In altri termini, l’osservazione, pur avendo assunto una configurazione più strutturata e rigorosa, continua a essere individuata come un metodo conoscitivo per il di-svelamento di una verità sovrasensibile che si impone dall’alto sul fare educativo per meglio caratterizzarlo.

Solo agli inizi dell’Ottocento, si iniziano a gettare le fondamenta di una riflessione che – emancipatasi dal quadro metafisico ancora insito nella pedagogia moderna – sia capace di pensare i caratteri di scientificità della pedagogia. In effetti, riprendendo ma superando l’insegnamento di Pestalozzi, Herbart – ‘iniziatore’ della suddetta riflessione epistemologica – sostiene che la possibilità di una conoscenza scientificamente fondata dell’esperienza educativa si dia, contro tutti i riduzionismi irrealistici della pedagogia idealista, solo conciliando l’osservazione sistematica della realtà con la sua analisi concettuale (cfr. Chello, 2017, capitolo 1). Ossia l’osservazione, quale chiave di accesso alla realtà, produce conoscenza utile alla nascente scienza dell’educazione solo se essa rispetta due condizioni:

- 1) solo se supera la forma di una pratica individuale e disarticolata in favore, per dirla con Credaro (1909, pp. 79-80), di una pratica «ripetut[a] più volte e in più condizioni, prima di arriva-re a un buon risultato»;
- 2) solo se non disegna gli apporti della teoria, intesa come analisi concettuale dei dati emersi dall’indagine empirica.

Lì dove tale duplice condizione, da un lato, consente all’osservazione di assumere una identità metodologica più strutturata e fondata ma, da un altro, tale identità resta dipendente da un quadro teorico ancora ampiamente deduttivo e metafisico.

È questa l’accusa, ad esempio, che nell’ultimo trentennio dell’Ottocento viene rivolta al pensiero di Herbart da parte di un gruppo dei suoi stessi allievi facenti parte della *Verein für wissenschaftliche Pädagogik*. Guidati da Ziller, i cosiddetti ‘innovatori’ avanzano la proposta di una pedagogia scientifica quale sapere esplicativo, empirico e induttivo, individuando nell’osservazione della pratica educativa il punto di partenza di tale sapere (cfr. Volpicelli, 2002). Una tale nuova orientazione ben si coagula con il profondo discredito che in quegli anni colpisce definitivamente la filosofia

dell'educazione e, più in generale, il ragionamento teoretico nella sua interezza e che conduce la pedagogia a emergere quale disciplina autonoma e a istituzionalizzarsi in ambito accademico. Un processo di disciplinarizzazione, quest'ultimo, che, seppur caratterizzato da una molteplicità di progetti e di strategie legate tra loro da una tensione al tempo stesso fusionale e conflittuale (cfr. De Sanctis, Varchetta, Chello, 2011), si è iscritto prevalentemente in un orizzonte di senso che privilegia l'esperienza, il sensibile, la realtà fenomenica quale dimensione in cui è possibile trovare la verità e, dunque, quale dimensione su cui è possibile fondare una conoscenza epistemologicamente e metodologicamente fondata. La verità non risiede più nell'idea che si disvela attraverso l'osservazione contemplativa né nella natura quale entità viva che va conosciuta ed eventualmente trasformata, ma nel *bathos* di ciò che si dà nel qui ed ora.

Alla luce di questa nuova opzione ontologica e gnoseologica, diviene rilevante se, entrata in crisi la dimensione metafisica sottesa alla ricerca veritativa, sia venuta meno anche la dicotomia tra conoscere e fare, tanto cara alla tradizione pedagogica occidentale. Lì dove, per tentare di dare una risposta a tale quesito, è necessario analizzare, del suddetto processo di disciplinarizzazione della pedagogia, il volano principale e dominante che ha influenzato, direttamente e/o indirettamente, tutte le altre proposte di definizione epistemologica e metodologica di tale sapere. Infatti, come ha affermato Schurmans (2011), la logica della ricerca scientifica di quegli anni fa sostanzialmente riferimento alla postura oggettivante, esplicativa e induttiva del modello sperimentale proprio delle scienze naturali, ripreso e attualizzato dal positivismo comtiano, secondo cui la realtà 'esiste' nella sua datità fenomenica e può essere esplorata in maniera oggettiva attraverso un adattamento costante degli schemi concettuali ai fatti. L'obiettivo di tale adattamento è scoprire nei fatti, osservati oggettivamente, quei nessi di causa ed effetto che si possono spiegare attraverso le evidenze derivanti della ricerca sperimentale di tipo classico ossia da un tipo di indagine il cui flusso euristico è strutturato nella seguente sequenza: osservazione, elaborazione delle ipotesi, definizione del disegno di ricerca, conduzione degli esperimenti, analisi dei risultati e verifica dell'ipotesi iniziale.

L'osservazione, dunque, si viene a caratterizzare come la prima fase di quel processo di investigazione che il ricercatore sperimentale deve portare a termine per decifrare il rapporto tra le variabili, dipendenti e indipendenti, che strutturano i fenomeni educativi. In particolare, l'osservazione viene effettuata per conoscere meglio l'oggetto di indagine ossia per ottenere alcune evidenze empiriche su cui costruire ipotesi da validare attraverso il procedimento del *testing*, la cui configurazione tecnica dipende dal disegno di ricerca (obiettivi, attività, strumenti, tempi) elaborato precedentemente. Ne consegue che, affinché il processo di indagine possa proseguire senza intoppi e in assoluta imparzialità, l'attività di osservazione debba possedere caratteristiche precise e imprescindibili:

- 1) deve essere sistematica, rispetto alla sua organizzazione e alla sua conduzione, e direzionata, rispetto alla finalità di 'scoprire' possibili relazioni tra i fattori del fenomeno investigato;
- 2) deve essere strutturata, poiché il motivo per cui la si conduce è misurare la frequenza con cui avvengono determinati comportamenti;
- 3) deve prevedere un osservatore non partecipante o esterno, che non interagisce direttamente con la situazione e i suoi attori;
- 4) deve essere precisa e completa così da offrire una descrizione il più fedele possibile della realtà fenomenica indagata.

Lì dove tutte queste caratteristiche obbligano chi osserva il contesto educativo a non poter agire in esso: chi osserva per conoscere deve sospendere il suo fare. La possibilità di fare si ripresenta solo nel momento in cui l'attività osservativa si è conclusa, le ipotesi sono state elaborate e si procede alla conduzione degli esperimenti. Tuttavia, come si diceva sopra, questo fare non è un fare quotidiano ma è un fare epistemologicamente fondato e metodologicamente direzionato. E tale fare dona senso all'osservazione stessa che, nella logica sperimentale classica, è una pratica necessaria ma non sufficiente allo sviluppo dell'indagine scientifica: è indispensabile perché consente di far confluire i dati di realtà nelle ipotesi di ricerca affinché queste ultime non siano delle vuote categorie concettuali,

ma non è autoconsistente perché da sola non può giungere all'accertamento oggettivo della realtà fenomenica.

Si potrebbe affermare, citando Vertecchi (1978, p. 257), che l'osservazione presuppone che il ricercatore abbia un «ruolo che è di semplice descrizione», visto che il suo compito dovrebbe limitarsi a registrare e a descrivere ciò che accade nella realtà mentre, nella sperimentazione, costui ha un ruolo «di intervento attivo, nel senso della trasformazione di uno stato iniziale», visto che deve manipolare e controllare una o più variabili indipendenti per verificare gli effetti che tale manipolazione ha sulle variabili dipendenti. Ciò significa che un tale intervento modifica in maniera artificiale la situazione educativa quotidiana attraverso, ad esempio, l'introduzione o lo spostamento di alcuni oggetti nel *setting*, la sollecitazione degli educandi con particolari nuovi stimoli o la ripetizione inter-vallata dei vecchi così come il cambiamento delle istruzioni che è necessario eseguire per svolgere un dato compito. In letteratura, infatti, si sostiene che la sperimentazione deve inevitabilmente aver luogo in ambienti artificialmente predisposti o, come più spesso accade in ambito educativo, in ambienti quotidiani artificialmente modificati.

La dicotomia moderna tra 'sperimentare per conoscere' e 'tentare per fare', dunque, si palesa anche nella visione contemporanea della scienza al punto da sottoporre a critica l'uso 'ibridato' delle pratiche di osservazione e di sperimentazione. Basti pensare alle critiche ricevute da Piaget negli anni Trenta dello scorso secolo circa il suo uso della cosiddetta 'osservazione quasi sperimentale' o anche definita 'osservazione controllata'. In questo metodo, l'obiettivo è condurre l'osservazione in un contesto quotidiano non artificialmente predisposto o modificato, a differenza di ciò che avviene nella sperimentazione, partecipando alle sue attività al fine di verificare le ipotesi di lavoro che ci inducono ad agire educativamente in un certo modo. Lì dove per fare ciò è necessario, secondo l'intendimento sperimentale, controllare, 'misurare' e valutare con precisione e obiettività ciò che accade nel contesto educativo al fine di individuarne le costanti e le variabili.

In altri termini, l'osservazione quasi sperimentale deve essere prolungata, quotidiana, dettagliata, sistematica ma soprattutto strutturata ossia deve essere guidata dalla formulazione di ipotesi e deve svolgersi in condizioni controllate. L'attività investigativa, cioè, deve essere condotta dal ricercatore attraverso un filtro categoriale – le ipotesi della ricerca – che orientano la pratica osservativa e la strutturano nella direzione di un controllo sempre maggiore, ma privo di manipolazione, di alcune delle condizioni attraverso cui si dispiega il fenomeno da analizzare.

È per tali motivi che ricerca osservativa e ricerca sperimentale hanno continuato a viaggiare per lungo tempo in maniera parallela e separata per poi essere ripensate, solo nel corso del secondo Novecento, con l'emergere in pedagogia di metodi osservativi che valorizzano i contesti naturali (e non quelli artificialmente predisposti) e che mescolano l'osservazione con l'azione trasformativa non sperimentale (cfr. Chello, 2018). Sicché il dualismo oppositivo tra osservazione e sperimentazione oggi viene riletto come un *continuum* in cui i due termini si pongono come i poli estremi di un ventaglio di posizionamenti epistemologici, teorici e metodologici che il ricercatore può assumere nel corso dell'indagine. Tale trasformazione ha avuto degli effetti sul più generale dibattito circa la 'ricerca rilevante' in ambito pedagogico: oggi, infatti, «da più parti si tende a sottolineare la necessità di andare oltre l'assegnazione di un giudizio di maggiore validità a una di queste due forme di conoscenza e a riconoscere invece che entrambe concorrono a definire il campo della ricerca [...]. La scelta tra ricerca sperimentale e ricerca osservativa può essere guidata solo da un'attenta analisi sul problema che si intende indagare e sul tipo di risposte a cui si è interessati» (Braga, Tosi, p. 87).

Riferimenti bibliografici

- ARENDE H., 1958, *The Human Condition*, The University of Chicago Press, Chicago (trad. it. *Vita activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano 2004).
- BRAGA P., TOSI P., 1998, *L'osservazione*, in *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, a cura di S. Mantovani, Bruno Mondadori, Milano, pp. 84-162.
- CHELLO F., 2017, *Verso un terzo spazio della pedagogia. Riflessioni di epistemologia comprensiva*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia.

- CHELLO F., 2018, *L'osservazione nei contesti educativi. Riflessioni epistemologiche e metodologiche su un rapporto paradossale*, in *La competenza di ricerca nelle professioni educative*, a cura di E. Corbi, P. Perillo, F. Chello, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia, pp. 159-199.
- CREVARO L., 1909, *La pedagogia di G.F. Herbart*, Paravia, Torino.
- DE SANCTIS O., 1989, *L'educazione e il moderno*, Liguori, Napoli.
- DE SANCTIS O., VARCHETTA D., CHELLO F., 2011, *Itinerari di epistemologia pedagogica (1879-1945)*, Ursuliana, Napoli.
- RICOEUR P., 1990, *Soi-même comme un autre*, Editions du Seuil, Paris (trad. it. *Sé come un altro*, Jaca Book, Milano 1993).
- SCHURMANS M.-N., 2011, *Expliquer, interpréter, comprendre. Le paysage épistémologique des sciences sociales*, Université de Genève, Genève.
- SOLA G., 2016, *La formazione originaria. Paideia, humanitas, perfectio, dignitas hominis, Bildung*, Bompiani, Milano.
- VERTECCHI B., 1978, *La ricerca educativa: indagine descrittiva e sperimentazione*, in *Pedagogia e scienze dell'educazione*, a cura di A. Visalberghi, Mondadori, Milano 1978, pp. 255-288.
- VOLPICELLI I., 2002, *Un'eredità contesa: motivi polemici nell'herbartismo pedagogico tedesco dell'Ottocento*, «Annali della Facoltà di Scienze della Formazione Università degli Studi di Catania», I, pp. 231-272.