



L'osservazione pedagogica per conoscere l'infanzia all'interno di un asilo-nido. Strutturazione di uno strumento

Pedagogical observation as means to know how the world of infancy looks like within the nursery: Development of a tool of inquiry

Sandra Elia

Università del Salento

sandraelia@virgilio.it

ABSTRACT

This research deals with a possible analysis of pedagogical thinking. It starts from Montessori's influences on education, which concerns the relationship between the efficacy of educational action and the promotion of autonomy in a nursery school. It aims at assessing the possibility of constructing a tool for systematic observation, which matches the need of educational research. Such tool would be able to grasp which stages of development the child goes through—from 3 to 36 months—thus enabling for an educational effort aimed at directing the child towards further stages of personal growth.

La ricerca affronta una possibile analisi del pensiero pedagogico, a partire dalle suggestioni montessoriane, inerente il rapporto tra efficacia dell'azione educativa e promozione dell'autonomia, in un'istituzione educativa quale l'asilo nido, finalizzata alla possibilità di costruire uno strumento di osservazione sistematica, di chiara marca pedagogica, in grado di cogliere le fasi dello sviluppo del bambino, nella fascia di età compresa tra 3 a 36 mesi, ed orientarle nella direzione maturativa.

KEYWORDS

Autonomy, Efficacious education, Montessori environment for the facilitation of learning, Pedagogical observation, Nursery school, Tool of inquiry. Autonomia, Efficacia educativa, Ambiente montessoriano facilitatore di apprendimento, Osservazione pedagogica, Nido, Strumento di osservazione sistematica.

1. Introduzione e posizione del problema

Il presente lavoro si pone la finalità di colmare l'assenza o la sostanziale inadeguatezza di strumenti di osservazione sistematica, in ambito pedagogico che descrivano lo sviluppo del bambino nella fascia di età compresa tra tre e trentasei mesi nel nido. Il nido è, oggi, diventato un contesto privilegiato per la promozione e il sostegno della serenità, del benessere e dello sviluppo del bambino che

vi soggiorna (Bondioli, Mantovani, 1987); l'azione educativa deve, dunque, tendere al sostegno e alla promozione dei processi di crescita e di sviluppo sul piano cognitivo, come sul piano socio – affettivo – relazionale, connotati da efficacia educativa.

Secondo Borghi (1995), «prestare attenzione alle prime fasi della vita significa incanalare lo sviluppo futuro nel modo migliore e vuole anche dire, in diversi casi, prevenire possibili rischi» (p. 9).

Per Maria Montessori (1999b), l'osservazione coglie l'evoluzione del bambino: «[...] La preparazione dei maestri è necessaria che sia contemporanea alla trasformazione della scuola. Se abbiamo preparato maestri osservatori e iniziati all'esperienza conviene che nella scuola essi possono osservare e sperimentare» (p. 20). È fondamentale preparare *maestri osservatori* per poter osservare e guidare lo sviluppo del bambino, nel pieno rispetto dell'azione della natura. In questo modo, *osservazione* e *azione educativa* si fondono, sono l'una la conseguenza dell'altra in un continuum unico. Lo scopo finale dell'osservazione è *l'efficacia educativa*, che si identifica in un'azione capace di promuovere il raggiungimento di livelli sempre più elevati di autonomia da parte del bambino.

Emerge una cultura dell'infanzia sintetizzabile nell'idea di educazione dalla nascita come aiuto alla vita, che si fonda sul profondo rispetto nei confronti del bambino e il suo desiderio di conoscere attivamente, che si traduce in un apprendimento basato sul fare esperienza, sul piacere della scoperta, verso la graduale conquista della propria autonomia.

Muovendo dagli stimoli della vita, il bambino educa prima i sensi e, poi, l'intelletto e, attraverso l'azione, comprende pienamente: pensiero ed azione sono inseparabili, perché l'esperienza sensoriale stimola lo sviluppo dell'intelligenza e di tutta la personalità dell'individuo. Le neuroscienze hanno, di recente, suffragato le evidenze empiriche della dottoressa di Chiaravalle e scientificamente dimostrato che non c'è percezione, poi cognizione e, poi, movimento, ma agire è comprendere (Regni, 2007).

Il bambino nasce con l'impulso per affrontare e conquistare l'ambiente, che deve apparirgli *attraente* (Montessori, 1970a). L'ambiente, provocatore di attività, diviene adatto all'educazione e alla crescita del bambino. Il bambino impara attraverso l'utilizzo ripetuto dei materiali; con la ripetizione, il suo lavoro diviene sempre più preciso sino all'assoluto perfezionamento. Il materiale ha una valenza meta cognitiva, perché aiuta il bambino a costruire il proprio sapere, cercando di integrare le conoscenze di base con le nuove che egli scopre.

Il progetto montessoriano si realizza attraverso la creazione di un "ambiente educativo di apprendimento", che valorizza le potenzialità di ciascun bambino e si 'attualizza', in quanto l'osservazione diviene un tutt'uno con l'azione educativa e l'azione educativa si qualifica con l'allestimento di uno stimolante *ambiente educativo*. La necessità di rendere il bambino protagonista del suo sviluppo pone nell'ambiente i mezzi per l'autoeducazione ed, in tal modo, ad ogni singolo bambino è permesso di sviluppare il proprio disegno auto formativo (Melucco, 2003). L'ambiente montessoriano diviene allora *facilitatore di apprendimento*, proprio perché pensato *a misura di bambino*; promuove l'esperienza sensoriale ed offre al bambino la possibilità di conoscere in piena libertà ed autonomia, assegnando all'adulto il ruolo di regista dell'apprendimento. Ora, l'osservazione è un mezzo ed un fine, perché aiuta a comprendere e conoscere ciascun bambino e consente di facilitare e sostenere la conoscenza, permettendo di guardare al futuro, in una prospettiva evolutiva.

Riuscire a costruire uno strumento, di chiara marca pedagogica, di osservazione dello sviluppo infantile, quale si evidenzia all'interno del nido, diviene un

obiettivo ambizioso, ma assai stimolante, perché potrebbe andare a colmare un evidente vuoto esistente, in ambito pedagogico. Uno strumento dal quale possa emergere una puntuale descrizione del processo di crescita del bambino che, a partire dallo stato di totale dipendenza dall'adulto, costruisce la propria autonomia, allorquando è posto in un ambiente adatto, dove impara a "fare da solo", grazie ad un adulto il cui compito è quello di offrire un "aiuto finalizzato ad uno sviluppo che deve potersi compiere secondo i ritmi della natura e nella direzione originale di ciascuna individualità" (Margiotta, 2012).

2. Frame teorico

In primo luogo, si è cercato di approfondire il pensiero montessoriano e le teorie vicine ai principi pedagogici riaffermati da Montessori, che hanno caratterizzato il filone di ricerca in esame dal Novecento ad oggi. La *ricerca educativa* parte dal pensiero di Dewey (1938/1984) e la relazione tra esperienza ed educazione. Quando si fissa una teoria pedagogica e modelli stereotipati, si commette un errore di valutazione, in quanto il mondo cambia rapidamente ed è necessario avere come riferimento i bambini reali; pertanto, diviene fondamentale il concetto di *riequilibrio costante* ossia leggere come i bambini vivono (Mantovani, 2012). Si tratta, dunque, di leggere e rileggere vecchie teorie alla luce della riflessività emersa dall'osservazione. La formazione teorica si confronta con il contesto, incardinandosi al pensiero di Dewey¹, nel suo significato più globale e profondo, nell'affermazione della centralità dell'esperienza in ogni processo di formazione e nell'attribuzione all'educazione del compito di ricostruire continuamente l'esperienza stessa nella riflessione.

L'osservazione si pone, dunque, come elemento unificante tra teoria e prassi. *Sapere come osservare* riguarda l'ambito della conoscenza teorica; invece, *essere capaci di osservare* riconduce all'azione concreta, ad una specifica metodologia di lavoro ed è un aspetto su cui quotidianamente è importante interrogarsi e riflettere.

Parlando di educazione, il soggetto da osservare non sarà, dunque, il bambino in sé, osservato, quindi, in un ambiente lontano dal suo specifico contesto quotidiano, ma il *bambino naturale*. La Montessori ha rivendicato il diritto ad un'educazione strutturata, anche per la prima infanzia e portato alla luce una strutturazione dell'evoluzione mentale del bambino, sulla base della quale ha, poi, impostato il suo *metodo* educativo. La prima fase dello sviluppo del bambino, che va da zero a tre anni, è caratterizzata dalla sua *mente assorbente*. Il bambino non è ancora in grado, cioè, di dirigere volontariamente il proprio pensiero, e la sua attività mentale consiste, dunque, nell'assorbimento di dati e informazioni provenienti dall'ambiente circostante. È in questi primi tre anni che la forma originaria della mente del bambino, *embrione spirituale*, arriva ad assumere forma concreta ad *incarnarsi*, ponendo le basi della futura personalità, verso la formazione dell'uomo (Montessori, 1999a).

1 Dewey, per primo, nelle sue opere, compie un continuo richiamo alla padronanza di un metodo d'indagine, con cui è possibile conoscere e comprendere i fenomeni educativi. Per un maggiore approfondimento, si rimanda a: J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1971, p. 2.

Nel bambino, vi è una sensibilità ad assorbire tutto ciò che è nel suo ambiente e solo con l'osservare e l'assorbire, egli si adatta ad esso. La funzione dell'infanzia è, allora, quella di adattare l'individuo al suo ambiente, ma l'ambiente può inibire o sviluppare, ma non creare perché sono i *periodi sensitivi* (p. 99), ossia sensibilità interiori e dirigenti, che rendono il bambino sensibile verso alcuni stimoli dell'ambiente come il linguaggio umano, il movimento, l'ordine. L'impegno fondamentale per l'educazione è, dunque, quello di non divenire un ostacolo allo sviluppo del bambino: da ciò deriva che l'idea di bambino serio ed impegnato non appare paradossale, perché la creatività e la fantasia del bambino vengono accese e sostenute dall'occupazione, dalla concentrazione e, non di meno, dalle attività manuali o di manipolazione.

Nel processo di sviluppo e di apprendimento del bambino, bisogna tener conto delle sue competenze e potenzialità in continua evoluzione, oltre che delle acquisizioni già realizzate. La *zona di sviluppo prossimale* (Vygotskij, trad. 1990), quale distanza tra il livello di sviluppo effettivo ed il livello di sviluppo potenziale, è quell'area di funzionamento psicologico che il bambino è in grado di raggiungere, se è sostenuto dall'aiuto di un altro *che sa più di lui*.

L'attività congiunta dei soggetti nell'area di sviluppo prossimale, è caratterizzata dall'interazione sociale in un contesto ben definito: diviene, pertanto, necessario consentire al bambino di muoversi nella propria *zona di sviluppo prossimale*, tenendo conto non solo delle conoscenze e competenze già acquisite, ma anche di quelle che, via via, acquisirà

Bruner (1990/1992), riprendendo Vygotskij, sostiene che i processi mentali hanno un fondamento sociale e che la cognizione umana è influenzata dalla cultura, attraverso i suoi simboli, gli artefatti e le convenzioni. Egli analizza le relazioni sociali che il bambino stabilisce precocemente con chi si prende cura di lui.

Un costrutto teorico vicino alla *zona di sviluppo prossimale* è quello di *scaffolding*, secondo cui le interazioni sociali che il bambino costruisce, con il mondo esterno, rappresentano le basi del suo sviluppo mentale, purché gli adulti siano in grado di svolgere con lui la funzione di "impalcatura", di "sostegno". In quest'ottica, il ruolo dell'adulto rispetto allo sviluppo infantile è paragonabile a quello svolto da una solida impalcatura che, a mano a mano che il bambino diventa competente, deve essere gradualmente smantellata, al fine di garantire l'autonomia e l'indipendenza. L'apprendimento è essenzialmente un'attività che si svolge in comune e che coinvolge la costruzione sociale della conoscenza: la vera conoscenza, quindi, prende avvio proprio da un processo, che nasce dalla volontà del singolo, per completarsi nel confronto con gli altri.

Partendo dalla consapevolezza che lo sviluppo è influenzato dall'ambiente, nel senso che gran parte delle capacità ed abilità sviluppate dal bambino possono essere concepite come contenute nella cultura, è possibile ipotizzare *Formae mentis* (Gardner, 1983/1993), cioè intelligenze diverse, tutte connotate da uno stile specifico, diverso per ogni individuo.

Dal riconoscimento della pluralità delle forme di intelligenza discende, implicitamente, che anche la capacità di apprendere i processi della vita ed i processi relazionali avviene secondo modalità differenti. Fondamentale sarà, per il bambino, un apprendimento attraverso attività e materiali, che contengono, dentro di loro, astrazioni, un sapere che, poi, possa generare altro sapere, grazie ad un linguaggio adatto, fatto di esperienze più che di parole.

Di fatto, ciascun individuo apprende in modo diverso, sfruttando le sue capacità e abilità, memorizzando dati e immagini in maniera diversa, connettendo i diversi saperi in modo unico ed originale, mostrando di possedere un profilo specifico.

3. Ipotesi di lavoro

Da queste premesse, nasce la personale ipotesi di ricerca secondo la quale, sulla base di una serie di teorie, che hanno caratterizzato il filone di ricerca in esame, dal Novecento ad oggi, l'idea è quella di elaborare un innovativo strumento di osservazione sistematica, in grado di descrivere pedagogicamente lo sviluppo del bambino, da zero a tre anni al nido.

Uno strumento che pone, come punto cardine di partenza della ricerca, le evidenze suggerite dalla riflessione montessoriana ma, nel contempo, si arricchisce delle riflessioni teoriche che ruotano intorno ad essa: fondamentale diviene, dunque, il modello educativo montessoriano ed il concetto di *mente assorbente*, che valorizza il potenziale educativo del bambino, trovando interessanti corrispondenze nella teoria delle *intelligenze multiple* di Gardner, da una parte, e nel concetto di *zona di sviluppo prossimale* di Vygotskij, dall'altra, a conferma dell'opera di diverse sensibilità potenziali (Regni, 2007). Il concetto di *scaffolding* identifica il ruolo dell'adulto come colui che sostiene il bambino all'interno della *zona di sviluppo prossimale*. La ricerca dello strumento di osservazione si pone, pertanto, l'ambizioso obiettivo di essere innovativa, perché tenta di risolvere un problema pedagogico, ossia la necessità di sostituire alla rigida sequenzialità del conoscere piagetiano, una contemporanea molteplicità di modi di indagare.

Il riconoscimento della pluralità delle forme di intelligenze pone una 'provocazione' alla ricerca, ovvero la capacità di apprendere attraverso i processi della vita ed i processi relazionali secondo modalità differenti: il bambino diviene competente, non attraverso un unico modo di acquisizione di abilità, ma per mezzo di una molteplicità di modi di essere intelligente, costruendo relazioni in maniera creativa.

4. Metodologia

La ricerca e l'analisi degli strumenti presenti nella letteratura hanno interessato la *prima fase* del lavoro svolto. Di seguito, si indicano gli strumenti oggetto di attenzione. La *Scala di sviluppo* di Uzgiris-Hunt (1975/1979), che fa esplicito riferimento alla prospettiva cognitivista ed in particolare, alla teoria di Piaget. I limiti riscontrati riguardano la mancata considerazione di alcuni aspetti dello sviluppo infantile, quali lo "sviluppo sociale", il "linguaggio", ecc., e l'attenzione predominante alla maturazione di abilità cognitive, osservabili attraverso l'esecuzione da parte del bambino di concrete azioni, in risposta a stimoli forniti da un osservatore esterno. La *Early childhood environment rating scale* di Harms-Clifford-Cryer (2005), che, sulla base dei dati raccolti, permette di costruire profili e indici che consentono confronti tra sezioni e nidi diversi e fra il "prima" e il "dopo" di azioni di intervento. Non osserva il singolo bambino, ma può essere utilizzata per definire la qualità educativa delle singole sezioni di un asilo nido, per cogliere le dimensioni più critiche, che occorre correggere e migliorare. L'esperienza di *T.o.n.i.* (A. Licata, comunicazione personale, 16 ottobre 2012) strumento, non ancora validato, di osservazione e rilevazione delle abilità e delle attitudini individuali del bambino, ad uso delle educatrici montessoriane di asili nido e di sezioni primavera. L'aspetto interessante di questo strumento è la presenza di un'area dello sviluppo riguardante la padronanza delle attività montessoriane. Infine, l'attenzione si è concentrata sulle *Tavole di sviluppo* di Kuno Beller (Borghini, 2007; Mantovani, 1995) che, osservano lo sviluppo di ciascun bambino, nel contesto reale in cui esso si manifesta e confrontano le diverse aree di sviluppo, per

fondare delle attività che possano favorirne la crescita. Le “Tavole” possono essere intese come un modello descrittivo e, allo stesso tempo, costruttivo, in quanto utili al raggiungimento del livello potenziale di sviluppo del bambino.

Le *Tavole* di Beller costituiscono la matrice sulla quale definire lo strumento di osservazione, che è diretto ad individuare le diverse sensibilità/intelligenze potenziali del bambino, alla luce delle teorie scientifiche della Montessori.

La *seconda fase* consiste nella mappatura degli asili nido che coinvolgerà i nidi, ad indirizzo Montessori, della provincia di Lecce.

La *terza fase* riguarderà la somministrazione dello strumento alle educatrici degli asili nido e la raccolta dei dati, riguardanti un congruo campione di bambini osservati.

Nella *quarta fase*, saranno analizzati i dati raccolti per poi essere interpretati. Attraverso l'analisi fattoriale confermativa (CFA), vi sarà il confronto tra modello teorico e dati osservati, e sarà l'osservazione empirica che, se congruente con l'ipotesi, rafforzerà la convinzione circa la bontà dello strumento.

5. Risultati attesi

L'auspicio è di riuscire a costruire uno strumento di osservazione sistematica, che descriva, in maniera pedagogicamente significativa, lo sviluppo del bambino, essenzialmente per conoscerne le linee di tendenza, allo scopo di favorire, promuovere, potenziare la sua crescita. Quindi, poter riuscire a fornire un seppur piccolo contributo agli addetti ai lavori, partendo da una grande teoria, quella montessoriana, che oggi più che mai, suffragata, appunto, dalle acquisizioni delle neuroscienze, è in grado di interpretare al meglio i bisogni educativi delle future generazioni.

Conclusioni

Il progetto propone un'attenta analisi della teoria di Montessori sullo sviluppo psico-fisico del bambino e delle teorie vicine ad essa, giungendo alle acquisizioni delle neuroscienze, che convalidano quanto la dottoressa di Chiaravalle ha sostenuto più di un secolo fa. Il suo progetto di creare *un ambiente educativo di apprendimento*, che valorizza le potenzialità di ciascun bambino, attuale ancora oggi, diviene, in questo progetto, la linfa vitale capace di stimolare la realizzazione di uno strumento di osservazione sistematica, che possa cogliere e descrivere pedagogicamente le potenzialità insite nei tratti dello sviluppo individuale, che raggiungono i livelli di evidenza scientifica.

Descrivere pedagogicamente lo sviluppo del bambino, essenzialmente per conoscerne le linee di tendenza diviene l'obiettivo e, quindi, il fine da raggiungere, che può realizzarsi solo attraverso la costruzione di uno strumento di chiara marca pedagogica, che possa certificare l'efficacia dell'azione educativa.

Riferimenti

- Bondioli, A. Mantovani, S. (1987). (A cura di) *Manuale critico dell'asilo nido*. Milano: Franco Angeli.
- Borghi, Q. B. (1995). *Le tavole di sviluppo di Kuno Beller*. Vol.2. Bergamo: Edizioni Junior.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of Meaning*. Harvard University Press. Trad. It. (1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Roma. Bollati Boringhieri.

- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Indianapolis: Kappa Delta Pi. Trad. it. (1984). *Esperienza e educazione*. Firenze. La Nuova Italia.
- Gardner, H. (1983). *Frame of mind. The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Book. Trad. it. (1993). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità delle intelligenze*. Milano: Feltrinelli.
- Harms, T., Clifford, R. M., Cryer, D. (2005). *Early Childhood environment rating scale*. New York: Teacher College Press.
- Mantovani, S. (1995). (A cura di). *Le tavole di sviluppo di Kuno Beller*. Vol. 1. Bergamo: Edizioni Junior.
- Mantovani, S. (2012, maggio). *Bambini e servizi all'infanzia*. Paper presented at Convegno Nazionale SIPED "Progetto generazioni bambini e anziani: due stagioni della vita a confronto", Firenze.
- Margiotta, U. (2012, dicembre). "Mente assorbente e capacitazione". *Ripartire da Maria Montessori*". Paper presented at Montessori Day, Lecce.
- Melucco, P. (2004, luglio). L'ambiente si fa casa. *Vita dell'infanzia*, 6, 8-13.
- Montessori, M. (1970). *Educazione per un mondo nuovo*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (1999a). *La mente del bambino*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (1999b). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.
- Regni, R. (2007). *Infanzia e società in Maria Montessori, Il bambino è padre dell'uomo* (2nd ed). Roma: Armando.
- Uzgiris, I. C., Hunt, J. Mc. V. (1975). *Assessment in Infancy. Ordinal Scales of Psychological Development*. Urbana: University of Illinois Press. Trad. it. (1979). *La valutazione nella prima infanzia. Scale ordinali dello sviluppo psicologico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Vygotskij, L. S. (trad. it.1990). *Lo sviluppo psichico del bambino*. Roma: Editori Riuniti.

