

bro
provided by Archivio della ricerca- Univer
I PROBLEMI
DELLA
PEDIAGOGIA

MARZO
2019

ADERNI

*La formazione iniziale degli insegnanti
delle scuole secondarie*

a cura di
Carlo C... e Valentina D'Ascanio

Rivista fon... da LUIGI VOLPICELLI

tion and similar papers at core.ac.uk
ea
ANICIA

I PROBLEMI DELLA PEDAGOGIA

Rivista semestrale diretta da IGNAZIO VOLPICELLI

Comitato editoriale:

**Carlo Cappa, Cosimo Costa, Marco Antonio D'Arcangeli, Donatella Palomba,
Anselmo Roberto Paolone, Stefano Salmeri, Alessandro Sanzo,
Nicola Siciliani de Cumis, Giuseppe Spadafora,
Ignazio Volpicelli, Maria Volpicelli, Elena Zizioli**

Comitato scientifico:

**Gaetano Bonetta, Wilhelm Büttemeyer, Florencio V. Castro, Hervé A. Cavallera,
Robert Cowen, Margarete Durst, Rosella Frasca, Mario Gennari, Antonio Luzón,
Francesco Mattei, Michel Ostenc, Lucio Pagnoncelli, Luciano Pazzaglia,
Miguel A. Pereyra, Maria S. Tomarchio**

Prezzo abbonamento 2018: Italia 52,00 - Estero 52,00 + 15,00 s.p. e bancarie
Per abbonamenti, fascicoli separati, richiesta pubblicità indirizzare a:

EDITORIALE ANICIA S.r.l. - Via San Francesco a Ripa n. 67 - 00153 Roma
(IBAN: IT82Q0200805319000104232094) - Tel. 06/5882654 (anche Fax)

Il fascicolo non recapitato dovrà essere reclamato entro un mese dalla ricezione del fascicolo successivo. I manoscritti, i libri per recensione, le richieste di cambio debbono essere indirizzati alla Direzione de:

«I PROBLEMI DELLA PEDAGOGIA» Via Corsini n. 12 - 00165 ROMA

La direzione de «I Problemi della Pedagogia» esaminerà soltanto i contributi originali non ancora pubblicati o in via di pubblicazione. I contributi da pubblicare vanno inviati al seguente indirizzo: problemidellapedagogia@gmail.com

I contributi pubblicati sono sottoposti a procedimento di revisione conforme alle norme ISI.

I Problemi della Pedagogia è una rivista scientifica che adotta il codice etico delle pubblicazioni elaborato dal Committee on Publication Ethics (COPE): *Best Practice Guidelines for Journal Editors*.

QUADERNI MARZO 2019

La formazione iniziale degli insegnanti delle scuole secondarie

SOMMARIO

SAGGI

C. CAPPÀ, *SISS*, *TFA*, *FIT*: acronimi interrotti della formazione iniziale degli insegnanti

V. D'ASCANIO, <i>Pedagogia e formazione iniziale degli insegnanti: attualità ed echi del passato</i>	p. 19
A. SPINELLI, <i>Competenze: esercitarle per poterle insegnare</i>	p. 39
A. CECCHERELLI, <i>In limine. Le tecnologie come ponte per l'apprendimento</i>	p. 59
G. SELLARI, <i>La formazione iniziale degli insegnanti nei contesti educativi inclusivi</i>	p. 77
S. ZANAZZI, <i>Tra ricerca empirica e riflessione pedagogica: l'educazione come scienza</i>	p. 93
SOMMARI	p. 111

Hanno collaborato a questo numero de «I Problemi della Pedagogia»:

C. CAPPA, A. CECCHERELLI, V. D'ASCANIO, G. SELLARI, A. SPINELLI, S. ZANAZZI

Direttore Responsabile: IGNAZIO VOLPICELLI

Autorizzazione del Presidente del Tribunale di Roma n. 4453 del Registro della Stampa 3-2-1955
ISSN: 0032-9347

QUADERNI
MARZO 2019

I PROBLEMI DELLA PEDAGOGIA

Rivista bimestrale diretta da IGNAZIO VOLPICELLI

Publicato con il contributo del Dipartimento di Storia, Patrimonio culturale, Formazione e Società dell'Università degli Studi di Roma "Tor Vergata".

Il Fascicolo è disponibile in formato open access digitale sul sito www.edizionianicia.it, sezione riviste, I problemi della pedagogia

*La formazione iniziale degli insegnanti
delle scuole secondarie*

a cura di Carlo Cappa e Valentina D'Ascanio

Tra ricerca empirica e riflessione pedagogica: l'educazione come scienza

Silvia Zanaž�zi

INTRODUZIONE

Nel Decreto Ministeriale 616 del 10 agosto 2017 che regola le modalità di acquisizione dei 24 CFU, requisito di accesso al concorso per l'insegnamento nella scuola secondaria,¹ la pedagogia sperimentale (o ricerca empirica in educazione, identificata in ambito accademico con il settore scientifico-disciplinare MPED 04) è collocata nell'area delle «metodologie e tecnologie didattiche». Nello specifico, gli obiettivi riguardanti la pedagogia sperimentale sono declinati in cinque punti: docimologia e sperimentazione educativa; innovazione, sperimentazione e ricerca educativa; forme della ricerca-azione; valutazione delle competenze e dei rendimenti scolastici; metodologie della ricerca educativa empirica, quantitativa e qualitativa.

Questo articolo, rivolto in primo luogo a coloro che si preparano a diventare insegnanti, propone alcune riflessioni utili a comprendere il ruolo della pedagogia sperimentale nei contesti scolastici e per la formazione di «professionisti riflessivi»,² in possesso degli strumenti intellettuali necessari per affrontare efficacemente le situazioni educative in tutta la loro complessità. A partire da una

¹ A sua volta il testo rimanda all'art.5, comma 4, del Decreto Legislativo 59/2017: *Riordino, adeguamento e semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria per renderlo funzionale alla valorizzazione sociale e culturale della professione, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera b), della legge 13 luglio 2015, n. 107.*

² D. Schön, *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*, New York, Basic Books, 1983.

definizione dei confini della disciplina, dei suoi ambiti di intervento e dei principali strumenti concettuali e procedurali di cui si avvale, il futuro insegnante viene guidato in un percorso di riflessione sull'importanza di affrontare le questioni educative con atteggiamento scientifico, sottoponendo qualunque azione formativa a continua verifica con metodi sistematici di analisi e di ricerca.

DEFINIZIONI

Il termine «pedagogia sperimentale» viene utilizzato dagli inizi del '900 per indicare la ricerca scientifica in ambito educativo. Oggi è più comune sentir parlare di «ricerca educativa», ma le due denominazioni non sono del tutto sovrapponibili. Per comprendere il preciso significato dei due termini, si osservi la figura seguente.

Figura 1 – Ricerca educativa e pedagogia sperimentale



Fonte: G. Domenici, P. Lucisano, V. Biasi, *La ricerca empirica in educazione. Elementi introduttivi*, Roma, Armando, 2017. Elaborazione grafica a cura dell'autrice.

Come risulterà evidente, il concetto di ricerca educativa è un ampio "ombrello" che ricomprende al suo interno anche la pedagogia sperimentale. La ricerca in educazione, infatti, può adottare numerosi approcci: teorico, storico, comparativo, clinico, ricerca-

azione o ricerca-intervento e, appunto, sperimentale.³ L'area della pedagogia sperimentale comprende

tutte quelle ricerche empiriche⁴ che fanno riferimento a procedure di ricerca rigorose e controllate e che adottano strumenti di misura in modo da rendere i risultati della ricerca per il possibile confrontabili e generalizzabili.⁵

Nell'uso comune, specificano gli autori, si comprendono in questo approccio «sia le ricerche esplorative e descrittive, sia le indagini basate sulla ricerca di correlazioni, sia le ricerche sperimentali in senso proprio».⁶

L'insieme più piccolo nella figura, ricompreso nei due più ampi, rappresenta le ricerche che fanno uso del metodo sperimentale in senso proprio, prevedendo quindi una forma di “manipolazione” della realtà al fine di predisporre una situazione adeguata all'osservazione e misurazione di determinate variabili. Nello specifico, il metodo sperimentale prevede la creazione di due gruppi omogenei, quello sperimentale e quello di controllo, e l'introduzione di un “trattamento” (o “fattore sperimentale”) in funzione delle ipotesi da verificare. Vi sono poi delle possibili varianti, per esempio quella del “gruppo unico ricorrente”, in cui il ricercatore agisce sullo stesso gruppo con due trattamenti diversi e in tempi diversi.⁷

³ Il lettore interessato ad approfondire l'argomento può far riferimento al testo di P. Lucisano, A. Salerni, *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Roma, Carocci, 2002, pp. 95-102. La ricerca-azione, invece, essendo ricompresa nei punti del Decreto 616, sarà brevemente inquadrata nel paragrafo *La ricerca-azione*.

⁴ L'aggettivo “empirico” deriva dalla parola greca ἐμπειρία (empeiria), composta dalla preposizione “in, all'interno” e dal sostantivo “prova”. Esso suggerisce che con l'esperienza il soggetto possa verificare “dall'interno” la realtà. Per “ricerca empirica” si intende, quindi, una forma di indagine basata sull'osservazione diretta o indiretta dei fenomeni, la raccolta di dati, la formulazione di ipotesi e la verifica delle stesse, alla luce dei dati di esperienza.

⁵ G. Domenici, P. Lucisano, V. Biasi, *La ricerca empirica in educazione. Elementi introduttivi*, Roma, Armando, 2017, p. 75.

⁶ *Ibidem*.

⁷ Per una descrizione delle varianti del metodo sperimentale il lettore può far riferimento al testo di P. Lucisano, A. Salerni, *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, cit., pp. 104-122.

Esempi di ricerche in educazione

Si è detto, quindi, che all'interno dei confini della pedagogia sperimentale possiamo far rientrare tipologie diverse di ricerca empirica in ambito educativo, quali le ricerche esplorative e descrittive, le ricerche basate su correlazioni, così come le ricerche sperimentali in senso proprio. Presentiamo quindi alcuni esempi di ricerche, utili a chiarire i concetti fin qui esposti.

Uno strumento conoscitivo importante per un insegnante, all'interno del quale è possibile trovare i risultati di ricerche empiriche sia descrittive che basate su correlazioni, è il rapporto *Education at a glance* pubblicato ogni anno dall'OCSE.⁸ Questa pubblicazione, autorevole fonte d'informazioni su scuola e università nel mondo, presenta dati sulla struttura, sul finanziamento e sulle prestazioni dei sistemi d'istruzione nei Paesi dell'OCSE. Nel rapporto 2018 si osservi, per esempio, la tabella C.2.1 che rappresenta la spesa in istruzione, espressa in percentuale del PIL, nei diversi paesi. Si tratta quindi di un esempio di ricerca empirica che descrive un fenomeno di nostro interesse. Alla voce «spesa totale per l'istruzione secondaria» il nostro Paese raggiunge nel 2015, anno di riferimento per le misurazioni, appena l'1,9% del PIL, confronto al 2,5% della Francia, al 2,2% della Germania e ad una media OCSE del 2%.⁹ Un esempio di correlazione tra variabili si può trovare, invece, nella tabella A3.3 che mostra come variano i tassi di occupazione, disoccupazione e inattività al variare del livello d'istruzione. Basta una rapida occhiata per osservare una correlazione positiva tra livello di istruzione e tasso di occupazione, ed una negativa tra livello di istruzione e tasso di disoccupazione, nella quasi totalità dei paesi.¹⁰

La ricerca esplorativa è volta a chiarire la natura di un problema, ad acquisire maggiore comprensione di una situazione, fornendo indicazioni per indagini future. Grazie alla ricerca esplorativa, il ricercatore accresce la propria familiarità con il problema oggetto di studio. Le riviste scientifiche di didattica e ricerca educativa contengono numerosi resoconti di studi esplorativi. Si veda, per esem-

⁸ OECD, *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*, 2018. Tratto da: www.oecd.org.

⁹ Ivi, p. 266.

¹⁰ Ivi, p.75.

pio, l'articolo «La creatività non è un compito per casa»,¹¹ nel quale le autrici intendono contribuire allo studio e alla problematizzazione scientifica della pratica didattica dei compiti, indagando in particolare se e in che misura in essi venga percepito dagli alunni uno stimolo verso il pensiero divergente e la creatività. I risultati offrono spunti di riflessione sul significato che i compiti assumono per gli studenti e sulla necessità di un ripensamento di questa pratica didattica in chiave formativa e valutativa.

Infine, un esempio di ricerca condotta con metodo sperimentale si trova nell'articolo «Insegnare ad apprendere a leggere: un progetto di didattica meta-cognitiva della lettura nella scuola secondaria di primo grado»¹² che documenta un percorso per il miglioramento dell'abilità di lettura nel triennio della scuola secondaria di primo grado. La fase sperimentale ha previsto un trattamento basato sull'insegnamento di strategie di lettura. Per la determinazione dell'efficacia dell'intervento sono state effettuate rilevazioni in uscita nelle classi seconde e terze. I risultati della sperimentazione hanno dimostrato un effetto positivo del trattamento, grazie al quale gli alunni del gruppo sperimentale hanno ottenuto risultati migliori nelle prove in uscita rispetto agli alunni appartenenti ai gruppi di controllo.

L'IMPORTANZA DELLA RICERCA EMPIRICA IN EDUCAZIONE

Perché è importante la ricerca empirica in educazione?

La risposta oggi è facile: gli studi pedagogici che vogliono ottenere un riconoscimento scientifico hanno bisogno di una base fattuale, devono partire

¹¹ M. Santi, G. Da Re, D. Acquario, *La creatività non è un compito per casa: una ricerca esplorativa con studenti di scuola secondaria di primo grado*, in "Giornale italiano della ricerca educativa", VII [2014], n. 13, pp. 197-214.

¹² G. Castellana, *Insegnare ad apprendere a leggere: un progetto di didattica metacognitiva della lettura nella scuola secondaria di primo grado*, in "Formazione e insegnamento", XV [2017], n. 2, pp. 301-316.

dall'esperienza e ad essa ritornare dopo un'attenta riflessione; la ricerca empirica è indispensabile per la costruzione del sapere pedagogico.¹³

La ricerca empirica consente, quindi, di conoscere più approfonditamente la realtà, fornendo utili elementi per migliorare le pratiche educative e didattiche, nonché spunti di riflessione per la ricerca teorica e filosofica, anch'essa fondamentale per alimentare il sapere pedagogico. L'aderenza alla realtà osservabile negli alunni, negli educatori, nei contesti e nei processi educativi dovrebbe andare, quindi, di pari passo e in sinergia con la riflessione teorica.

Le informazioni sulle problematiche educative, raccolte empiricamente, offrono un contributo essenziale alla costruzione dell'aspetto metodologico del sapere pedagogico che, oltre a individuare i fini dell'educazione, deve anche rispondere alla domanda su come si educa, non solo in generale ma anche in specifiche situazioni particolari.¹⁴

Se è vero che ogni situazione educativa è unica, è anche difficile negare la possibilità di trovare alcune regolarità, somiglianze, tipologie ricorrenti nei fenomeni educativi. La ricerca empirica cerca quindi di scoprirle e analizzarle, per riflettere su di esse ed elaborare principi orientativi che, lungi dal costituire delle regole standardizzate, rappresentano invece importanti riferimenti per "illuminare" la pratica educativa.

Una «migliore comprensione» e un «controllo più intelligente» dei fatti educativi

In Italia, la ricerca empirica in campo educativo prende avvio negli anni cinquanta. In quel periodo si svolsero i primi studi su John Dewey che, nei decenni precedenti, aveva ispirato le sperimentazioni scolastiche negli Stati Uniti.¹⁵ La conoscenza di questo importante filosofo e pedagogista è stata di grande importanza per lo sviluppo delle scienze dell'educazione nel nostro Paese. In questa sede è opportuno citare una sua opera del 1929 che è tuttora un

¹³ G. Zanniello, *L'avvio della ricerca empirica in campo educativo in Italia: il contributo di Calonghi e Visalberghi*, in "ECPS Journal", [2014], n. 9, pp. 185-201.

¹⁴ Ivi, p. 198.

¹⁵ G. Zanniello, *L'avvio della ricerca empirica in campo educativo in Italia: il contributo di Calonghi e Visalberghi*, cit.

pilastro fondamentale della riflessione pedagogica: *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Il lavoro si apre con una discussione sul significato della parola «scienza», che secondo l'autore

indica la presenza di metodi sistematici di ricerca, i quali, quando siano applicati ad un complesso di fatti, ci consentono una migliore comprensione ed un controllo più intelligente e meno confuso ed abitudinario.¹⁶

In questa definizione, l'attenzione viene posta sul metodo che si utilizza per trattare un qualsiasi soggetto. L'utilizzo del metodo scientifico per affrontare le questioni educative fa sì che sulle nostre decisioni «pesino in misura sempre minore l'abitudine, la tradizione, il caso e le influenze transitorie e accidentali» e che si accresca progressivamente la nostra «penetrazione intelligente»¹⁷ della realtà, quindi la nostra conoscenza e comprensione di tutti i fattori che influiscono sulla situazione e sul processo educativo.

Proseguendo nella lettura, s'incontra la figura del maestro dotato, un insegnante molto bravo, che riesce a catturare l'attenzione dei suoi alunni e a motivarli ad apprendere. La domanda cui tenta di rispondere l'autore è: come possiamo evitare che le qualità di questo maestro rimangano “confinare” all'ambito in cui egli opera direttamente? La risposta è proprio nell'uso del metodo scientifico. La dispersione del patrimonio del maestro, infatti, si può evitare effettuando una analisi rigorosa e sistematica «di ciò che il maestro, dotato, attua intuitivamente» così che «i risultati di speciale valore divengano parte del lavoro di altri ricercatori, anziché perire così come nacquero».¹⁸ È importante però sottolineare che, laddove il metodo scientifico è correttamente utilizzato, vi sarà la consapevolezza che da esso non scaturiscono regole da applicare pedissequamente, ma atteggiamenti mentali e strumenti intellettuali che conducono ad un controllo più efficace dell'esperienza. Così, quando il fabbricante di colori fa esperimenti in laboratorio e successivamente in fabbrica, su scala più grande, e ottiene risultati diversi, non pensa che i risultati scientifici manchino di utilità pratica. Al contrario, egli si serve di tali risultati per guidare il suo lavoro

¹⁶ J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, tr. it., Firenze, La Nuova Italia, 2005, p. 2.

¹⁷ Ivi, p. 3.

¹⁸ J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, cit., p. 4.

empirico, sviluppando capacità di osservazione e una migliore conoscenza dei fattori che influiscono sul processo produttivo.

[...] nessuna conclusione di una ricerca scientifica si può convertire immediatamente in una norma dell'arte dell'educazione. Non v'è infatti alcuna pratica educativa che non sia fortemente complessa: vale a dire, che non contenga molti altri fattori e condizioni oltre quelli inclusi nel ritrovato scientifico.¹⁹

La scienza, quindi, afferma Dewey, non dà regole né obiettivi agli educatori, ma strumenti per vedere più a fondo in qualunque cosa essi facciano.

STUDIARE I FATTI EDUCATIVI

Il Decreto 616 parla di «metodologie della ricerca educativa empirica, quantitativa e qualitativa». Per comprendere il significato degli aggettivi «quantitativa» e «qualitativa» possiamo iniziare ponendoci alcune domande: esiste un mondo di “fatti sociali” al di fuori della nostra mente? I comportamenti umani sono riconducibili a “leggi” simili a quelle che spiegano la realtà naturale, oppure rispondono unicamente alla volontà di ogni singola persona? Fin dall'Ottocento, agli albori della scienza sociale, gli studiosi hanno cercato di rispondere a questi interrogativi. Le loro posizioni nel dibattito hanno costituito le fondamenta dei «grandi paradigmi» della scienza sociale: il positivismo e l'interpretativismo, due diverse “visioni del mondo” sociale²⁰ che a loro volta hanno generato orientamenti, prospettive e approcci metodologici tuttora oggetto di discussione tra gli “addetti ai lavori”. In questa sede ci limiteremo a delineare una schematica differenza tra studiosi che dirigono i loro sforzi verso la spiegazione dei comportamenti umani, osservando l'andamento di variabili su ampi campioni al fine di pervenire a generalizzazioni, e studiosi che puntano invece a comprendere l'esperienza soggettiva, analizzandola in profondità, senza alcuna pretesa di estensione o tantomeno generalizzazione dei loro risulta-

¹⁹ Ivi, pp. 11-12.

²⁰ Il lettore interessato ad approfondire l'argomento può far riferimento al testo di P. Corbetta, *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Bologna, il Mulino, 1999, pp. 16-41.

ti ad altri soggetti e/o contesti. In una estrema semplificazione, che come tale non considera le molteplici sfumature e posizioni intermedie, potremmo accostare i primi al positivismo, che ritiene la realtà sociale “spiegabile” secondo uniformità e regolarità di comportamenti proprio come lo è quella naturale, e i secondi all’interpretativismo, che riconduce invece la realtà sociale ai vissuti delle persone, rifiutando quindi qualsiasi forma di generalizzabilità del comportamento e dell’esperienza umana.

Queste differenze di approccio allo studio della realtà sociale si riflettono nelle metodologie impiegate per studiare empiricamente i fatti sociali ed educativi. I metodi quantitativi, preferiti da coloro che si ricollegano alla tradizione positivista, sono associati con la misurazione sistematica, con l’impiego di disegni sperimentali, con l’analisi statistica dei dati.²¹ I secondi, adottati prevalentemente da coloro che si riconoscono nel paradigma interpretativo, propendono per una comprensione più soggettiva degli oggetti della ricerca e vengono quindi associati alle interviste in profondità e narrative, all’osservazione partecipante, agli studi di caso, all’etnografia e alla fenomenologia.²²

Entrando in maggiori dettagli, possiamo elaborare ulteriormente i criteri distintivi tra ricerca quantitativa e ricerca qualitativa. In fase di progettazione, negli studi qualitativi prevale la negoziazione per la costruzione di significati e l’individuazione di una “direzione” verso cui guardare. Negli studi quantitativi, invece, si definisce esattamente “che cosa guardare”, traducendo i concetti in variabili osservabili e misurabili. Generalmente gli studi qualitativi si rivolgono a un numero ridotto di casi, da analizzare in profondità, scelti in base alla loro rilevanza rispetto all’argomento studiato. Gli studi quantitativi, invece, sono studi estensivi che hanno come obiettivo la rappresentatività del fenomeno. Mentre i primi utilizzano prevalentemente strumenti “adattati” alle informazioni che si stanno raccogliendo, i secondi fanno uso di strumenti impostati precedentemente alla fase di raccolta. In fase di analisi dei dati, le ricerche qualitative si caratterizzano per l’attenzione rivolta alle caratteristi-

²¹ Per approfondimento, cfr. R. Viganò, *Metodi quantitativi nella ricerca educativa*, Milano, Vita e Pensiero, 1999.

²² Per approfondimento, cfr. L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Roma, Carocci, 2007.

che dei casi studiati, considerati nella loro interezza; le analisi sono eterogenee, connotate da alta creatività del ricercatore. Al contrario, le ricerche quantitative analizzano i casi in funzione delle singole variabili da misurare; i dati vengono analizzati statisticamente e i risultati sono comparabili.²³

Il dibattito fra ricercatori quantitativi e qualitativi ha avuto fasi alterne, alcune caratterizzate da scambio e fattiva collaborazione, altre da un vero e proprio scontro tra visioni considerate incompatibili. Oggi, sul piano epistemologico, la contrapposizione fra metodi d'indagine quantitativi e qualitativi appare superata.²⁴ La riflessione scientifica sottolinea la complementarità di metodi diversi in grado di affrontare la multidimensionalità dei fenomeni sociali. Il mosaico si ricompone in quello che alcuni esperti definiscono un «nuovo paradigma», il «metodo misto» che consiste nell'utilizzare metodi quantitativi e qualitativi nello stesso studio, con il fine ultimo di meglio comprendere la realtà e, attraverso la ricerca, migliorare la nostra vita.²⁵

La ricerca-azione

La parola «ricerca-azione» è un ampio ombrello sotto il quale si possono collocare ricerche molto diverse tra loro, condotte con una varietà di metodi, sia qualitativi sia quantitativi. Vi sono, tuttavia, due elementi caratterizzanti la strategia: una stretta collaborazione tra ricercatori e pratici e l'obiettivo di apportare miglioramenti nel contesto oggetto di studio. Alcuni autori hanno definito la ricerca-azione come un processo di indagine e auto-riflessione intrapresa direttamente dai *practitioners*, mentre altri l'hanno descritta come una ricerca sociale applicata, caratterizzata dal coinvolgimento del ricercatore nel contesto e nei processi di azione.²⁶ È proprio questa condivisione di ruoli e di campi d'azione, a volte

²³ Il lettore interessato ad approfondire l'argomento può far riferimento al testo di P. Corbetta, *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, cit., pp. 43-80.

²⁴ R. Viganò, *Metodi quantitativi nella ricerca educativa*, cit.

²⁵ I. Vannini, *Ricerca empirico-sperimentale in pedagogia. Alcuni appunti su riflessione teorica e sistematicità metodologica*, in "Ricerche di pedagogia e didattica", [2009], n. 4, pp. 1-26.

²⁶ P. Lucisano, A. Salerni, *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, cit.

vera e propria sovrapposizione, a determinare la peculiarità della ricerca-azione, che assume come suo compito quello di apportare cambiamenti migliorativi nei contesti in cui viene attuata. All'origine di questo modo di fare ricerca viene individuato ancora una volta il pensiero di Dewey²⁷ secondo cui la ricerca, per ottenere risultati scientifici significativi sul piano pedagogico, deve coinvolgere necessariamente anche i pratici:

[...] la realtà ultima della scienza dell'educazione non si trova nei libri, né nei laboratori sperimentali, né nelle aule scolastiche dove viene insegnata, ma nelle menti degli individui impegnati nella direzione delle attività educative.²⁸

Ricerca-azione significa quindi mettere l'esperienza al centro della ricerca scientifica, e la ricerca scientifica al centro dell'esperienza: da un lato, le pratiche educative rappresentano il banco di prova dei risultati scientifici, dall'altro i risultati scientifici possono informare e migliorare continuamente le pratiche stesse.

MISURARE E VALUTARE

Il decreto 616 comprende tra i punti di nostro interesse la «docimologia e sperimentazione educativa» e la «valutazione delle competenze e dei rendimenti scolastici». L'interesse per la docimologia, disciplina dedicata allo studio e alla riflessione sulla valutazione in ambito scolastico e universitario, è strettamente collegato all'aumento della richiesta di formazione e alla scolarizzazione di massa. Dagli anni '60 in poi è emersa la necessità di forme di valutazione più oggettive, in grado di contenere gli effetti delle «distorsioni valutative», garantendo equità e giustizia valutativa. La docimologia ha assunto, quindi, un ruolo importante di riflessione e risposta scientifica a questo bisogno emergente.²⁹

Un tema fondamentale nella riflessione docimologica è il ruolo di misurazione e valutazione e, più nello specifico, il ruolo delle

²⁷ L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, cit.

²⁸ J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, cit., p. 23.

²⁹ G. Benvenuto, A. Giacomantonio, *La valutazione scolastica: letture e riflessioni: un'antologia di testi sulle teorie della valutazione*, Roma, Nuova Cultura, 2008.

prove oggettive (test di profitto o di rendimento scolastico) nel processo educativo e valutativo. La misurazione svolge una preziosa funzione all'interno del più generale processo di valutazione, ma non va confusa con esso. Infatti, affrontare scientificamente le questioni educative equivale a farsi carico delle loro complessità: in tal senso, la misura è chiamata non certo a operare eccessive semplificazioni della realtà, quanto ad arricchire e a rendere più fondato il nostro giudizio di valore. La misurazione, quindi, «nasce dalla valutazione e nella valutazione confluisce»³⁰ rappresentando un momento intermedio inserito tra una serie di atti valutativi.

[...] Nel caso dei *tests* o prove oggettive di profitto un primo equivoco da dissipare è quello che nasce dalla credenza che, con il loro impiego, si sostituisca la “misurazione” alla “valutazione” [...]. Vale in realtà l'opposto: la pratica del *testing* mette in luce tali e tanti problemi di autentica valutazione da obbligare ad un impegno in questa direzione quale raramente vien dato di trovare in altri casi.³¹

Dewey stesso, riflettendo sull'uso delle misurazioni quantitative nelle scienze dell'educazione, ne delineò i limiti («misurare ciò che è specifico, cioè che può venir isolato»³²), sottolineando l'importanza di adottare per l'analisi dei fenomeni umani un approccio globale, il solo che può dar conto della ricchezza del lavoro educativo.

[L'esagerare l'importanza delle determinazioni quantitative esatte] porta a bloccare il giudizio, a sostituire regole uniformi al libero gioco del pensiero, ed ad accentuare fattori meccanici che esistono anche nelle scuole; [le determinazioni quantitative esatte] al massimo contribuiscono al funzionamento più efficiente dei sistemi attuali [...]; ma non forniscono alcun aiuto nelle questioni più ampie [...], e, quel che è peggio, sviano l'attenzione e le energie dalla necessità di operare delle ricostruzioni per il mutamento delle condizioni sociali e l'inerzia delle tradizioni del sistema scolastico.³³

Attualmente la valutazione scolastica e universitaria può far riferimento a numerosi studi sulle prove oggettive e, in generale, sulle

³⁰ A. Visalberghi, *Misurazione e valutazione nel processo educativo*, Milano, Edizioni di Comunità, 1955, p. 18.

³¹ A. Visalberghi, *Misurazione e valutazione nel processo educativo*, cit., p. 15.

³² J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, cit., p. 52.

³³ J. Dewey *Le fonti di una scienza dell'educazione*, cit., p. 53.

diverse tipologie di strumenti per la verifica scolastica, sulle metodologie per la costruzione di tali strumenti e sui criteri da utilizzare per l'analisi dei risultati del singolo e del gruppo classe.³⁴ Essa può inoltre avvalersi delle acquisizioni del più generale dibattito sulle funzioni della valutazione, che Vertecchi riassume in «valutazione collettiva iniziale-intermedia (o programmazione didattica)», «valutazione individuale iniziale-intermedia (valutazione formativa)», «valutazione individuale terminale (valutazione sommativa)», «valutazione collettiva terminale (della qualità dell'istruzione)»³⁵ ciascuna delle quali ha sue modalità specifiche di espressione del giudizio.

La programmazione didattica risulta dal confronto tra i docenti della scuola e si basa su dati il più completi e aggiornati possibile riguardo le risorse umane e strumentali a disposizione e le procedure in atto, al fine di esprimere un giudizio circa la loro idoneità per il raggiungimento degli obiettivi formativi. La valutazione formativa fa parte delle attività didattiche ed è finalizzata a comprendere come ciascun allievo sta procedendo nel suo percorso di apprendimento e se/come le strategie didattiche utilizzate dal docente siano funzionali al raggiungimento degli obiettivi formativi. La valutazione sommativa esprime un giudizio sulla capacità degli allievi di utilizzare le conoscenze e competenze acquisite durante il corso in maniera aggregata, rielaborandole e collegando i diversi concetti tra loro. Infine, la valutazione della qualità dell'istruzione tiene conto non solo del livello degli apprendimenti conseguiti dagli allievi, ma anche di ciò che è stato realizzato dall'istituzione in ambito organizzativo e della capacità di utilizzare al meglio le risorse disponibili.

Il concetto di “valutazione formativa” in questa sede merita di essere approfondito poiché chiama in causa la valutazione come parte integrante ed essenziale dei processi di insegnamento-apprendimento, e non solo come mera certificazione dei risultati ottenuti in una prova. Negli ultimi decenni, infatti, la riflessione docimologica ha affermato la necessità di un passaggio dalla valu-

³⁴ Il lettore interessato ad approfondire l'argomento può far riferimento al testo di B. Vertecchi, *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*, Milano, FrancoAngeli, 2003.

³⁵ B. Vertecchi, *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*, cit., pp. 185-186.

tazione *dell'apprendimento* (*assessment of learning*) a quella *per l'apprendimento* (*assessment for learning*), finalizzata a sviluppare nello studente la capacità di analizzare e modificare le proprie strategie di apprendimento, per migliorare i risultati, e altrettanto utile per il docente che può fare un bilancio di efficacia rispetto ai suoi metodi didattici e decidere se/come modificarli *in itinere*.³⁶ La valutazione, per potersi definire formativa, deve agire non solo sull'apprendimento, ma anche sulla motivazione ad apprendere. Essa deve inoltre

esplicitare chiaramente criteri di giudizio, impiegare una pluralità di fonti in diversi momenti e fornire feedback rigorosi, analitici, criteriali e non normativi, e dunque incentrati, quanto più possibile, su livelli di padronanza e non su confronti con le prestazioni medie di gruppi standard.³⁷

Accanto al dibattito sulla valutazione formativa, recentemente si è sviluppata una discussione sul ruolo della valutazione per lo sviluppo di una cultura inclusiva. La creazione di una scuola «per tutti e per ciascuno»³⁸ richiede infatti un'attenzione specifica alle esigenze del singolo e lo sviluppo di pratiche in grado di incoraggiare la partecipazione e migliorare l'apprendimento di tutti gli alunni. La valutazione può giocare un ruolo fondamentale nel favorire la trasformazione delle scuole in contesti inclusivi. Dalla letteratura³⁹ emerge un concetto di valutazione inclusiva che si sovrappone a quello di valutazione formativa, ponendo tuttavia maggior enfasi sulle motivazioni e finalità politiche a essa sottese. Un processo di valutazione può definirsi inclusivo se rivolge il suo sguardo non solo all'alunno, ma anche al contesto in cui è inserito, se è finalizzato

³⁶ C. Corsini, S. Zanazzi, *Gli esami all'università: il punto di vista di chi apprende*, in "I Problemi della Pedagogia", LXIV [2018], n. 1, pp. 43-69.

³⁷ Ivi, cit., p. 45.

³⁸ European Commission, *Charter of Luxembourg*, 1996, tratto da: www.european-agency.org.

³⁹ Si veda, per esempio: T. Booth, M. Ainscow, *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola* (ed. it. a c. di Fabio Dovigo), Roma, Carocci, 2014; A. Catalfamo (a c. di), *Cultura inclusiva nella scuola e progettazioni curricolari. Suggestioni e proposte*, Trento, Erickson, 2016; European Agency for Development in Special Needs Education, *Cyprus Recommendations on Inclusive Assessment*, 2008, tratto da: www.european-agency.org; UNESCO, *Inclusive Student Assessment*, 2017, tratto da: www.unesco.org.

in ultima analisi allo sviluppo di entrambi, se favorisce la piena partecipazione alla valutazione stessa dei soggetti e dei contesti oggetto di giudizio. La valutazione può contribuire allo sviluppo di culture inclusive se e quando è guidata da un interesse autentico nei confronti di chi apprende, ponendosi come strumento di conoscenza e valorizzazione della persona e come parte integrante dell'intervento didattico.

CONCLUSIONI

Che cosa significa, quindi, operare con metodo scientifico in educazione? Il metodo scientifico non fornisce regole rigide, ma strumenti intellettuali che consentono di affrontare i problemi con maggiore apertura, adottando come orizzonte quello del miglioramento continuo dei sistemi e delle pratiche. Nella disputa sulla natura dell'educazione come arte o scienza, Dewey si posizionò in un luogo intermedio, sostenendo che arte e scienza non sono in antitesi nella pratica educativa. Anzi, scrisse lo studioso, la padronanza dei metodi scientifici affranca gli individui, rende loro possibile sciogliere nuovi problemi, escogitare nuove procedure e, in generale, favorisce la diversificazione più che la rigida uniformità. Il processo educativo è il luogo in cui nascono i problemi da esaminare, ed è l'unico vero banco di prova delle soluzioni ipotizzate. A esso, e non all'educatore, spetta la definizione dei fini dell'educazione stessa ed è proprio durante il processo educativo che si comprende quali obiettivi devono essere considerati prioritari.⁴⁰

L'insegnante che comprende l'importanza del metodo scientifico e lo applica nel suo lavoro quotidiano è un «professionista riflessivo». Dewey ha definito la riflessione come un processo finalizzato a trasformare una situazione in cui si sperimentano dubbi e conflitti in un'altra che è più chiara e coerente.⁴¹ Molti anni più tardi, Schön, riprendendo questo concetto, ha riconosciuto la riflessione come una modalità essenziale per acquisire la conoscenza professionale, introducendo i concetti di riflessione *in azione*, contemporanea o più immediata, e riflessione *sull'azione*, ovvero analisi

⁴⁰ J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, cit., p. 23.

⁴¹ J. Dewey, *Come pensiamo*, tr. it., Firenze, La Nuova Italia, 1973.

di una situazione vissuta “a distanza” e in vista della pianificazione di azioni future.⁴² Egli sostiene che nella pratica professionale vi è un terreno solido che sovrasta una palude. In superficie vi sono i problemi che è possibile affrontare con teorie e procedure standardizzate, mentre nella parte paludosa vi sono problemi più complessi e meno prevedibili che devono essere analizzati in profondità e affrontati con metodo scientifico. Dal momento che in educazione si ha sempre a che fare con casi unici, è importante acquisire un metodo sistematico di ricerca e di analisi. Ciò significa che nell'affrontare i problemi e nel prendere decisioni occorre imparare a raccogliere informazioni affidabili, considerando tutti i dati disponibili e tenendo conto delle diverse prospettive. È importante, inoltre, scegliere strumenti adeguati, valutare e riflettere, individualmente e collegialmente, sul proprio operato e su come sia opportuno comportarsi in circostanze simili, condividendo esperienze, risultati positivi ed errori. Questo significa imparare ad analizzare i sistemi, le pratiche, i presupposti espliciti ed impliciti delle nostre scelte e azioni, per sottoporli a giudizio critico e, se necessario, rimodellarli.⁴³

Nelle professioni educative, come del resto in ogni ambito lavorativo, l'analisi e la riflessione sulle pratiche dovrebbe diventare un abito mentale in grado di costruire sinergia tra il sapere e il fare. Il professionista che osserva, analizza e riflette diventa «un ricercatore che costruisce una nuova teoria dal caso unico».⁴⁴ L'agire e il pensare infatti sono complementari,

l'agire amplia il pensare nelle prove, nelle mosse e nei sondaggi dell'azione sperimentale, e la riflessione si nutre del fare e dei suoi risultati. Ciascuno si nutre dell'altro.⁴⁵

⁴² D. Schön, *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*, New York, Basic Books, 1983.

⁴³ A. Salerni, S. Zanazzi, *Alla ricerca di significati. Racconti di esperienze e riflessioni sull'educazione*, in *Le storie siamo noi. Empowerment delle persone e delle comunità. Quaderno di lavoro VI convegno biennale sull'orientamento narrativo*, Lecce, Pensa Multimedia, 2017, pp. 109-123.

⁴⁴ Ivi, p. 114.

⁴⁵ D. A. Schön, *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, tr. it., Milano, FrancoAngeli, 2006, p. 286.

Se adottiamo un atteggiamento scientifico nell'affrontare i problemi educativi, integrando costantemente azione e riflessione, saremo quindi in grado di far nostre nella pratica quotidiana quelle

porzioni di conoscenza accertata che entrano nel cuore, nella mente e nelle mani degli educatori e che, entrandovi, rendono l'esecuzione della funzione educativa più illuminata, più umana, più schiettamente educativa di quanto non fosse prima.⁴⁶

BIBLIOGRAFIA

- G. Benvenuto, A. Giacomantonio, *La valutazione scolastica: letture e riflessioni: un'antologia di testi sulle teorie della valutazione*, Roma, Nuova Cultura, 2008.
- T. Booth, M. Ainscow, *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola* (ed. it. a c. di Fabio Dovigo), Roma, Carocci, 2014.
- A. Catalfamo (a c. di), *Cultura inclusiva nella scuola e progettazioni curricolari. Suggestioni e proposte*, Trento, Erickson, 2016.
- G. Castellana, *Insegnare ad apprendere a leggere: un progetto di didattica metacognitiva della lettura nella scuola secondaria di primo grado*, in "Formazione e insegnamento", XV [2017], pp. 301-316.
- P. Corbetta, *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Bologna, il Mulino, 1999.
- C. Corsini, S. Zanazzi, *Gli esami all'università: il punto di vista di chi apprende*, in "I Problemi della Pedagogia", LXIV [2018], n. 1, pp. 43-69.
- J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, tr. it., Firenze, La Nuova Italia, 2005.
- J. Dewey, *Come pensiamo*, tr. it., Firenze, La Nuova Italia, 1973.
- G. Domenici, P. Lucisano, V. Biasi, *La ricerca empirica in educazione. Elementi introduttivi*, Roma, Armando, 2017.
- European Agency for Development in Special Needs Education, *Cyprus Recommendations on Inclusive Assessment*, 2008, tratto da: www.european-agency.org.
- European Commission, *Charter of Luxembourg*, 1996, tratto da: www.european-agency.org.
- P. Lucisano, A. Salerni, *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Roma, Carocci, 2002.

⁴⁶ J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, cit., p. 63.

- L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Roma, Carocci, 2007.
- OECD, *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*, 2018. Tratto da: www.oecd.org.
- M. Santi, G. Da Re, D. Acquario, *La creatività non è un compito per casa: una ricerca esplorativa con studenti di scuola secondaria di primo grado*, in “Giornale italiano della ricerca educativa”, VII [2014], n. 13, pp. 197-214.
- A. Salerni, S. Zanazzi, *Alla ricerca di significati. Racconti di esperienze e riflessioni sull'educazione*, in *Le storie siamo noi. Empowerment delle persone e delle comunità. Quaderno di lavoro VI convegno biennale sull'orientamento narrativo*, Lecce, Pensa Multimedia, 2017, pp. 109-123.
- D. Schön, *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*, New York, Basic Books, 1983.
- D. A. Schön, *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, tr. it., Milano, Franco Angeli, 2006.
- UNESCO, *Inclusive Student Assessment*, 2017, tratto da: www.unesco.org.
- I. Vannini, *Ricerca empirico-sperimentale in pedagogia. Alcuni appunti su riflessione teorica e sistematicità metodologica*, in “Ricerche di pedagogia e didattica”, [2009], n. 4, pp. 1-26.
- B. Vertecchi, *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*, Milano, FrancoAngeli, 2003.
- R. Viganò, *Metodi quantitativi nella ricerca educativa*, Milano, Vita e Pensiero, 1999.
- A. Visalberghi, *Misurazione e valutazione nel processo educativo*, Milano, Edizioni di Comunità, 1955.
- G. Zanniello, *L'avvio della ricerca empirica in campo educativo in Italia: il contributo di Calonghi e Visalberghi*, in “ECPS Journal”, [2014], n. 9, pp. 185-201.

I PROBLEMI
DELLA PEDAGOGIA

ISSN: 0032-9347