

La metodologia della ricerca educativa come ambito di sviluppo epistemologico

The methodology of educational research as a field of epistemological development

Luca Girotti*

Riassunto

La complessità intrinseca alla definizione della pedagogia come scienza apre molteplici prospettive di approfondimento, fra le quali appare particolarmente interessante per chi scrive quello della riflessione intorno alla metodologia della ricerca educativa. Questa costituisce uno fra i capitoli più ampi e complessi dell'indagine scientifica, che solo in apparenza si mostra nei termini di questione tecnica soprattutto per ricerca educativa. Ciò postula che i ricercatori siano consapevoli che conoscenza degli strumenti e riflessioni sui principii sono aspetti da coltivare con pari attenzione in un continuo sforzo di miglioramento delle proprie conoscenze, abilità e competenze nel fare ricerca. Le argomentazioni svolte, prevalentemente a carattere riflessivo, offrono – senza pretese esaustive o intenti egemonici – alcune, poche possibili attenzioni utili affinché la metodologia della ricerca educativa possa essere un proficuo ambito di sviluppo epistemologico.

Parole chiave: metodi; strumenti; ricerca; metodologia; epistemologia

Abstract

The intrinsic complexity of the definition of pedagogy as a science opens up multiple perspectives of study, among which the reflection on the methodology of educational research appears particularly interesting for the writer. This constitutes one of the largest and most complex chapters of scientific investigation, which only apparently shows itself in terms of a technical question especially for educational research. This postulates that researchers are aware that knowledge of the tools and reflections on the principles are aspects to be cultivated with equal attention in a continuous effort to improve their knowledge, skills and competences in doing research. The arguments developed, mainly of a reflective nature, offer – without exhaustive claims or hegemonic intentions – some, few possible useful attentions so that the

* Università degli Studi di Macerata, e-mail: luca.girotti@gmail.com.

methodology of educational research can be a profitable area of epistemological development.

Key words: methods; tools; research; methodology; epistemology.

Articolo sottomesso: 26/05/2025, accettato: 07/06/2025

1. Introduzione

La complessità intrinseca alla definizione della pedagogia come scienza apre molteplici prospettive di approfondimento, fra le quali appare particolarmente interessante per chi scrive quello della riflessione intorno alla metodologia della ricerca educativa. Questa costituisce uno fra i capitoli più ampi e complessi dell'indagine scientifica, che solo in apparenza si mostra nei termini di questione tecnica soprattutto per ricerca educativa, giacché "implica il riferimento alle problematiche fondamentali della natura della scienza pedagogica e dell'epistemologia ad essa riferita" (Viganò, 1998, p. 87). In proposito, è opportuno ricordare con M. Baldacci che, nel linguaggio epistemologico, l'espressione metodologia della ricerca corrisponde a tre diversi livelli: la logica della ricerca, le forme sintattiche e le tecniche di indagine (Baldacci, 2001). Pertanto, discutere di questioni metodologiche è confrontarsi con temi e problemi di teoria e pratica, pensiero e azione, riflessione e tecnica. Si tratta di riconoscere che assumere quale tema – tanto di studio quanto di trattazione – la metodologia della ricerca educativa significa inoltrarsi nella "meta-elaborazione critica e razionale del processo di ricerca" (Viganò, 1998, p. 87), cioè indagare i principi e le tecniche a questa coerenti laddove l'oggetto preso in esame sia l'educazione. Ciò postula che i ricercatori siano consapevoli che conoscenza degli strumenti e riflessioni sui principi sono aspetti da coltivare con pari attenzione in un continuo sforzo di miglioramento delle proprie conoscenze, abilità e competenze nel fare ricerca.

2. Il dibattito metodologico come risorsa strategica

La prospettiva assunta privilegia quale obiettivo della disamina delle pagine che seguono quello di porre in evidenza alcuni itinerari di indagine volti ad accreditare il dibattito intorno alla metodologia della ricerca educativa nei

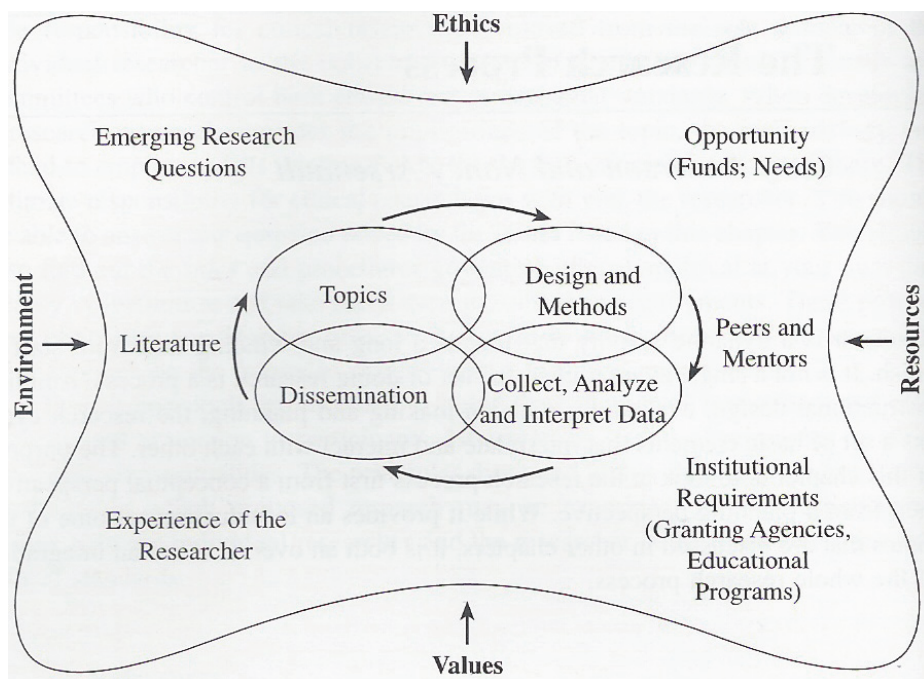
termini di risorsa strategica per lo sviluppo della pedagogia come scienza dell'educazione. Non sfugge che sarebbe privo di senso e fondamento proporre questa trattazione come luogo adeguato a offrire una sintesi o una composizione delle molteplici tematiche circa la metodologia della ricerca, anche solo quella della ricerca educativa.

Qualsivoglia riflessione intorno al dibattito in parola, non può non riconoscere che “la pedagogia è stata per troppo tempo terra di nessuno, fluido informe esposto a irruzioni epistemologiche e a deformazioni ideologiche di ogni tipo, facile terreno di conquista per le metodologie di questa o quella scienza sociale, per le filosofie di questa o quella politica culturale” (Franza, 1981 p. 127). Il valore strategico del dibattito metodologico risiede nello sforzo continuo che in esso si sviluppa in ordine alla volontà della comunità pedagogica di elaborare una condivisa intelligenza del processo di ricerca educativa, superando visioni sempliciste di contrapposizione fra una forma osservativa e una forma sperimentale di conoscenza, guardando con attenzione e, ad un tempo, con spirito critico alla riflessione metodologica di natura positivo-sperimentale per riconoscerne il contributo originale che questa può portare ai fini della conoscenza della realtà educativa e sollecitarla a elaborare metodi e strumenti di ricerca empirica in educazione capaci di indagare l'oggetto educazione. In proposito, tre questioni sembrano risaltare più di altre: la natura della ricerca scientifica in educazione, le caratteristiche peculiari della ricerca educativa, il modello di riferimento della propria attività di ricerca. Tali questioni si palesano nei termini di aspetti fondamentali della riflessione circa i criteri alla luce dei quali sia possibile giudicare le conoscenze fornite dalla ricerca educativa nei termini di risorsa per le politiche pubbliche e valutare quali strategie, metodi, strumenti possano soddisfare tali criteri.

In merito alla prima questione, non si può prescindere dal contributo di J.-M. Van der Maren, in particolare il riferimento al suo noto volume “*Méthodes de recherche pour l'éducation*”. La sollecitazione a riconoscere la metodologia della ricerca nei termini di raccolta delle regole del gioco conduce a porre in evidenza il valore strategico di pervenire – come comunità pedagogica e come società scientifiche di ambito pedagogico – a elaborare una concezione condivisa della ricerca scientifica in ambito pedagogico-educativo, nonché la relativa e coerente metodologia nei termini di regole del gioco dell'attività scientifica di natura pedagogica con l'obiettivo di formalizzare le condizioni atte a produrre conoscenze riconoscibili come valide e generalizzabili. Risalta l'urgenza per la comunità scientifica della pedagogia italiana di chiarire gli aspetti connessi in particolare con la questione della validità, mediante un approccio dinamico ed evolutivo, volto a superare compromessi scientifico-disciplinari o passive adesioni a norme prestabilite che risultano inadeguate a fronte di un oggetto di ricerca che è per sua natura dinamico ed evolutivo.

Per quanto riguarda la seconda questione, è opportuno fare riferimento al volume a firma di G. Anderson, *Fundamentals of Educational Research*, nel quale l'attività di ricerca è descritta in termini di *problem-solving*, un metodo di ricerca è definito come un approccio per affrontare un tema o un problema di ricerca e il processo di ricerca viene rappresentato mediante una figura complessa (figura 1). È degno di nota il fatto che l'Anderson giudica come problema principale per il ricercatore, in particolare per coloro che sono alle prime esperienze, la scelta del problema oggetto di indagine e l'approccio. La caratteristica peculiare della conoscenza scientifica di natura pedagogica rispetto ad altre forme - psicologica e sociologica, in particolare - è quella di essere non tanto sull'educazione bensì piuttosto per l'educazione, cioè di proporsi come specifico discorso scientifico per conoscere ciò che è e discernere ciò che deve essere in relazione a ciò che occorre per raggiungere il fine scelto (Viganò, 2002 p. 269).

Figura 1 - The research process



Fonte: G. Anderson, *Fundamentals of Educational Research* (2nd edition), Routhledge Falmer, London 2002, p. 28.

Circa la terza questione, una possibile prospettiva di confronto e approfondimento è desumibile da J.-M. De Ketele e M. Postic, che descrivono la ricerca nei termini di spirale induttivo-ipotetico-deduttiva. Si parte dall'osservazione per scoprire una certa regolarità ed emettere, per induzione, un'ipotesi; da questa si deducono le conseguenze per l'esperienza o l'osservazione che, una volta realizzata, condurrà per induzione a emettere una nuova ipotesi, e così via (1993, p. 6). In questa prospettiva, la ricerca scientifica – nel senso di attività intenzionale e sistematica orientata all'elaborazione di nuove conoscenze – di natura pedagogico-educativo si attua nella continua tensione fra teoria e pratica, la cui relazione costituisce, ad un tempo, la dimensione propria dell'educazione, l'oggetto peculiare di indagine e il nucleo critico per la definizione dei principi metodologici di validità e pertinenza della teoria, della pratica e della ricerca. Il valore strategico di tale prospettiva è connesso con il fatto che questa offre la possibilità di progettare e attuare una ricerca pedagogica sull'oggetto educazione distinta da quella di altre scienze dell'educazione e, di conseguenza, in grado di offrire in modo rigoroso e con un approccio originale dati scientifici utili. Questi si affiancano ad altri – in particolare, quelli provenienti dalla sociologia, della psicologia, dall'economia, dal diritto, etc. – mantenendo tuttavia la loro caratteristica di essere essenziali e fondamentali.

3. Metodi e strumenti come fonti di innovazione

Le scelte metodologiche non sono – come il senso comune sembra suggerire – questioni di natura tecnica: alla scelta di un metodo e, di conseguenza, di uno strumento di ricerca corrisponde, infatti, un differente approccio all'oggetto di ricerca e un diverso tipo di conoscenza generata in rapporto al problema di indagine, nonché il riferimento ad una epistemologia assunta o formulata dal ricercatore. Siffatta considerazione sollecita a porre in evidenza che l'aver assunto la prospettiva dell'innovazione non corrisponde alla volontà di proporre di nuovi metodi e strumenti bensì piuttosto esprime l'intenzione di sollecitare la riflessione metodologica affinché la ricerca educativa possa contribuire essa stessa a promuovere l'innovazione.

Purtroppo – o per fortuna – lo sviluppo di una metodologia della ricerca educativa appare non privo di difficoltà nel suo essere itinerario consequenziale dai riferimenti epistemologici all'uso degli strumenti; in particolare, sembra ad un tempo utile e significativo ricordare le antinomie metodologiche presenti nella metodologia della ricerca pedagogica formulate da Massimo Baldacci (2001) così come le molte articolazioni/suddivisioni delle forme di ricerca presenti nei testi di metodologia della ricerca educativa.

Si è ben consapevoli del fatto che la pedagogia – come forma di sapere scientifico con una ben definita identità disciplinare – non può non essere condizionata (anche) dalla prevalenza di teorie con strutture formali di natura qualitativa o quantitativa e dalla preferenza data nella ricerca all'utilizzo di metodologie qualitative o quantitative, nonché dalla funzionalità di queste e quelle rispetto agli orientamenti culturali e politici prevalenti. In proposito, è opportuno registrare – se non altro per onestà intellettuale – che in campo pedagogico persistono ancora oggi preferenze per i metodi qualitativi rispetto a quelli quantitativi. La diffidenza dell'indagine pedagogica nei confronti della categoria quantità ha ragioni profonde di natura anche culturale, ma essa sembra condizionata in realtà più da un utilizzo improprio del dato numerico – spesso a fini di propaganda – e da una diffusa impreparazione di ricercatori e operatori a riguardo. A ciò si aggiunge il fatto non trascurabile che tale tipo di procedure sono utilizzate in modo diffuso da ambiti di studio e di ricerca sull'educazione, dai quali la pedagogia tende a differenziarsi e a contrapporsi. Le molte distinzioni possibili e i differenti livelli alle quali si riferiscono sono da assumere nella ricerca educativa in una prospettiva di conciliazione e integrazione, se non altro per l'evidente complessità del fatto educativo, che necessita di un approccio multi-prospettico e di un continuo sforzo di triangolazione se lo si vuole veramente interpretare.

La riflessione intorno ai metodi e agli strumenti di ricerca educativa come fonti di innovazione non coincide con la valutazione di questi rispetto al 'livello di novità' da cui sono contraddistinti, ricondotto in genere alla dimensione tecnologica, ma dovrebbe interrogarsi circa il potenziale innovativo insito nei diversi metodi di indagine e i differenti strumenti di ricerca. Un primo aspetto riguarda il fatto che metodi e strumenti siano adeguati a fare ricerca non prima o dopo bensì durante la pratica, senza che da un lato la prima sia asservita alla seconda, dall'altro le peculiari esigenze di quest'ultima inducano a forme di pseudo-compromessi a livello metodologico. Un secondo aspetto concerne il riconoscimento sia della complementarità degli strumenti per il progresso delle conoscenze di natura pedagogica sia dell'insufficienza di un solo approccio metodologico alla comprensione del fatto educativo, veicolando tra i soggetti coinvolti una professionalità riflessiva a discapito di una esecutiva. Un terzo aspetto attiene la problematizzazione metodologica delle logiche – spesso implicite – che sottendono alle scelte di quanti svolgono attività di studio e di ricerca nei diversi settori scientifico-disciplinari della pedagogia italiana, postando l'attenzione dalla scelta del contesto di riferimento in cui collocare – per interesse o per convenienza – a priori l'indagine che si intende svolgere (speculativo-storico-empirico) a quella del problema di ricerca, cioè alla natura della conoscenza a cui si vuole pervenire nei termini di risposta al problema/questione/domanda in riferimento ad un tema specifico in ambito pedagogico-educativo.

In tale prospettiva, metodi e strumenti possono essere fonti di innovazione se ripensati criticamente rispetto al problema di ricerca educativa che si deve affrontare, conservando ciò che è ‘valido’ e introducendo ciò che è ‘richiesto’ dall’emergere della situazione educativa in cui si opera, così che essi siano il più possibile affidabili e si riducano tanto gli errori di misurazione quanto le distorsioni della realtà. Si tratta di approcciare dalla prospettiva dei metodi e degli strumenti anche la natura/funzione trasformativa della ricerca, considerando tre aspetti fra loro interconnessi: il paradigma epistemico del ricercatore, la natura dell’efficacia e dell’efficienza pedagogiche, l’auspicabilità del cambiamento, di là dalle intenzioni del ricercatore.

Scelta del problema di indagine, scientificità di una ricerca educativa e generalizzazione dei risultati si propongono senz’altro, pertanto, all’attenzione del ricercatore quali questioni particolarmente complesse rispetto alla funzione della ricerca come fattore/agente di cambiamento in seno ai sistemi educativi. I principali interrogativi in proposito attengono, in prima istanza, alla natura dei dati scientifici prodotti dall’attività di ricerca sulla realtà oggetto di indagine e il significato attribuito all’aggettivazione scientifica a qualificare sia il sostantivo ‘prodotti’ sia il sostantivo ricerca. In seconda istanza, non può essere elusa la questione della peculiarità propria dell’ambito di indagine, quello pedagogico-educativo, in particolare quale scientificità debba e possa essere considerata nelle politiche che attengono all’educazione o ai sistemi di istruzione e formazione. Inoltre, occorre chiarire quali metodi e strumenti siano adeguati a farla emergere così che possa effettivamente essere utilizzata come uno fra i criteri per il miglioramento delle pratiche e delle politiche. Naturalmente, la complessità ora richiamata è da ricondurre non tanto all’indeterminatezza della ricerca educativa bensì piuttosto al significato che è ad essa attribuito in relazione a obiettività, rigorosità, scientificità, intenzionalità, affidabilità, trasferibilità sulla base della teoria di riferimento, correlata in particolare con le varie forme di conoscenza del fatto educativo.

Conclusioni

Le argomentazioni svolte, prevalentemente a carattere riflessivo, sollecitano a formulare una nota conclusiva in forma di ‘attenzioni’ da affidare alla pedagogia sperimentale, così da offrire – senza pretese esaustive o intenti egemonici – alcune, poche possibili attenzioni a riguardo, che paiono utili affinché la metodologia della ricerca educativa possa essere un proficuo ambito di sviluppo epistemologico.

In primo luogo, occorre citare le molteplici questioni connesse con la riflessione intorno ai principi fondativi e ai criteri metodologici corrispondenti della

ricerca educativa, con lo studio dei criteri di validità nella prospettiva di tale ricerca, con l'approfondimento del contributo della metodologia sperimentale per la conoscenza scientifica dell'educazione, con l'elaborazione di metodi e strumenti specifici per lo studio, in prospettiva pedagogica, della realtà educativa, anche mediante osservazioni sistematiche longitudinali. In secondo luogo, appare fondamentale che l'indagine pedagogica – e la ricerca educativa condotta seguendo il metodo sperimentale, in modo particolare – non eviti l'interrogativo circa il modo con cui si costruisce il discorso scientifico rispetto al metodo adottato e come sono impiegati i risultati in relazione agli strumenti che li hanno generati. In terzo luogo, appare indispensabile comprendere le conseguenze sul piano metodologico del dato di realtà relativo al fatto che la ricerca, anche quella pedagogico-educativa, a livello universitario si svolge nell'ambito dei quattro settori scientifico-disciplinari, in cui è articolata la pedagogia, procedendo secondo una linea di sviluppo non tanto orizzontale bensì piuttosto verticale, cioè il ricercatore tende a privilegiare un solo tema di indagine che viene via via approfondito nel corso del tempo.

Le attenzioni ora richiamate potrebbero essere foriere di interessanti sviluppi per il dibattito epistemologico della e nella comunità pedagogica, soprattutto se connesso al richiamo circa l'importanza per la ricerca pedagogico-educativa di essere in grado di porsi in relazione sia con gli altri ambiti di studio sia con le comunità/associazioni professionali, nonché con coloro che hanno la responsabilità di prendere le decisioni a livello politico-istituzionale.

Riferimenti bibliografici

- Anderson G. (2002). *Fundamentals of Educational Research* (2nd edition). London: Routledge Falmer.
- Baldacci M. (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Milano: Mondadori.
- Franza A.M. (1981). *Riflessioni sul problema della conoscenza in pedagogia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Postic M., De Ketele J.-M. (1993). *Observer les situation éducatives*, trad. it. *Osservare le situazioni educative*. Torino: SEI.
- Viganò R. (2002). *Pedagogia e sperimentazione. metodi e strumenti per la ricerca educativa*. Milano: Vita e Pensiero.
- Viganò R. (1998). La questione della validità nella ricerca empirica in educazione. *Pedagogia e Vita*, 5: 87-114.
- Van der Maren J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles: De Boeck Université.