Siped

La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali

Storia, linee di ricerca e prospettive

a cura di

Simonetta Polenghi
Ferdinando Cereda
Paola Zini

Sessioni Parallele



Pensa MultiMedia

Società Italiana di Pedagogia

collana diretta da

Simonetta Polenghi

8

La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali

Storia, linee di ricerca e prospettive

a cura di
Simonetta Polenghi
Ferdinando Cereda
Paola Zini

E-book Sessioni Parallele

Pensa MultiMedia

Volume stampato con il contributo di Siped e del Dipartimento di Pedagogia dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano.

ISBN volume 978-88-6760-828-7
ISSN collana 2611-1322



2021 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
25038 Rovato (BS) • Via Cesare Cantù, 25 • Tel. 030.5310994
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

Panel 2
Ricerca educativa teorica ed empirica

95 **Chiara Maria Bove**
Metodo e attitudini nella lezione di J. Dewey

103 **Paolo Sorzio**
Sfidare la tranquillità dei paradigmi

111 **Massimiliano Tarozzi**
Le evidenze complesse della ricerca educativa

119 **Fabrizio Chello**
Superare lo scontro tra paradigmi? Il caso della definizione di un oggetto di ricerca

127 **Alessandro Di Vita**
Il peer tutoring *online a distanza per lo sviluppo delle competenze strategiche degli studenti universitari*

135 **Daniela Maccario**
Come studiare le pratiche didattiche? Unità di analisi e funzioni della teoria

143 **Isabella Pescarmona**
La posizionalità *del ricercatore: scelte metodologiche e questioni etiche in un nido d'infanzia multiculturale*

151 **Marianna Traversetti**
Strategies for understanding and studying the text *(SUST): una risorsa educativa e didattica per l'inclusione degli allievi con DSA*

Panel 3
Pedagogia teorica

167 **Giuseppe Annacontini, Elena Madrussan, Maura Striano**
La responsabilità pedagogica come istanza teoretica, orientamento estetico e funzione di cura

186 **Gilberto Scaramuzzo**
Sei personaggi in cerca d'autore *di Luigi Pirandello: una singolare riflessione sul relazionarsi dell'essere umano con l'altro essere umano*

Metodo e attitudini nella lezione di J. Dewey

Chiara Maria Bove
Professore Ordinario, Pedagogia Generale e Sociale, Università degli Studi di Milano Bicocca
chiara.bove@unimib.it

1. Premessa

In questo contributo riprendo alcune idee di John Dewey come strumento per affrontare il tema del rapporto tra metodo e profilo riflessivo del ricercatore nei termini in cui si presenta oggi nell'ambito del dibattito sui metodi per la ricerca empirica in educazione. La questione che mi pongo è evidenziare che cosa può dirci oggi Dewey sul metodo e su come formare e formarci come ricercatori "riflessivi" (Attia, Edge, 2017) capaci di superare la tentazione di un uso "procedurale" e, in alcuni casi, "dogmatico" del metodo.

Nel breve spazio di un saggio non ho la pretesa di riassumere l'intero contenuto dell'opera deweyana sul metodo dell'intelligenza o abito dell'indagine, né penso sarebbe interessante dal momento che è molto più istruttivo tornare alle fonti: tra queste, per esempio, i suoi *Logica e teoria dell'indagine* del 1938 e *Come pensiamo* del 1933.

Ciò che mi limiterò a fare è argomentare quanto Dewey, con la sua filosofia della ricerca come pratica riflessiva, riporti il dibattito metodologico sulla ricerca empirica in educazione al cuore del problema: non al ventaglio di metodi, benché importanti, ma alla logica implicita di una conoscenza sistematica e culturalmente situata – per cui l'indagine è il paradigma, la "transazione" il suo habitat (Cambi, 2004, p. 24) – intesa come processo rigoroso che coinvolge il ricercatore e i partecipanti, in una spirale di approssimazione al reale ricorsiva e interrelata tra dimensione teorica e empirica, incarnata nell'esperienza, orientata da fini e valori. Una visione del metodo che comprende l'intero processo formativo con cui l'individuo si forma gli abiti mentali necessari al fare ricerca.

A prescindere da quali paradigmi si adottano e da quali metodi si usano, dunque, è la logica della ricerca – ci insegna Dewey – unita a un certo in-

sieme di "attitudini" che sostiene il processo di conoscenza garantendone la qualità e la rilevanza pedagogica.

2. Lessico e parole chiave

È interessante rileggere Dewey per comprendere il significato di alcune parole chiave che oggi sono al centro del dibattito sulla ricerca: "metodo", "rilevanza", "evidenza". Che cosa intendeva Dewey parlando di metodo? Riformulando le tesi dell'autore, per lo più quelle espresse nel suo celebre *Come pensiamo* (1933), potremmo dire che il metodo è ciò che permette al "soggetto pensante" di oltrepassare il rischio di "aggrapparsi, per così dire, ai primi fatti che si presentano" alla sua mente per intraprendere, invece, una strada che permette di "andare dai fatti alle idee, e inversamente, dalle idee ai fatti che le convalideranno" (Dewey, 1933/2019, p. 160).

La ricerca, dunque, è il metodo per la risoluzione dei problemi che si incontrano sul campo. Il metodo scientifico, cioè, permette di esaminare la natura delle idee che emergono dall'esperienza, sapendo che le "idee" seguono i fatti o emergono dai fatti, guidando poi il soggetto pensante a capire se sono fatti reali, se sono rilevanti per il perseguimento dei propri fini, se inducono una qualche forma di inferenza rispetto al problema che si è sperimentato e che origina il bisogno di conoscere.

Il discorso sul metodo è, dunque, da intendersi dentro un processo di conoscenza che avviene in modo fluido e che diventa "apprezzabile tutte le volte che la revisione del metodo sperimentato con successo in un determinato caso particolare appare necessaria per illuminare casi analoghi al primo" (Dewey, 1933/2019, p. 124).

Dewey chiarisce qui qualcosa di importante: il metodo si intravede meglio a posteriori, quando si comprende il suo stesso uso alla luce di fini raggiunti. Al contrario, insistere sulla formulazione "esplicita" del metodo in modo prematuro "potrà essere di ostacolo alla formazione del potere di afferrare e analizzare (astrarre, analizzare) quei tratti dell'esperienza che sono migliori dal punto di vista logico" (p. 124).

L'originalità sta nell'uso dei mezzi, non nei mezzi in quanto tali. Il metodo, tuttavia, non è garanzia di procedimento scientifico valido in assoluto. Piuttosto è l'uso che si fa del metodo che lo rende d'ausilio per l'avvio di un procedere conoscitivo sistematico e rilevante. "Ciò che distingue piena-

mente un *metodo",* scrive Dewey (1933/2019), "è il suo uso costante; dopo di che, una formulazione e definizione esplicita seguiranno naturalmente" (p. 124). L'uso costante del metodo rende possibile quell'agire pensoso, logico, rigoroso, che "trasforma l'azione appetitiva, cieca e impulsiva, in azione intelligente" (p. 17).

Qui si colloca un secondo concetto chiave dell'argomentazione deweyana: la rilevanza. Scrive Dewey in proposito: "non basta che i giudizi siano corretti; essi devono essere rilevanti in rapporto a un determinato risultato" (p. 115). Dewey parla della necessità di scoprire "fatti rilevanti" per rischiarare la situazione oscura o dubbiosa da cui si parte. Alcuni fatti, sembra dire lo studioso, sono rilevanti, utili, necessari per l'inferenza; altri, al contrario, sono "*logicamente* superflui" (p. 161). Ma anche alcuni problemi, potremmo dire, sono rilevanti per il dibattito pedagogico e per i suoi protagonisti; altri, al contrario, lo sono meno (Lumbelli, 2006, p. 27). Alcuni portano a un avanzamento della conoscenza pedagogica e del suo impatto sociale, attuale e futuro per chi lavora sul campo nei contesti educativi; altri meno.

La rilevanza, dunque, tocca i problemi e i concetti con cui li si elabora a livello di ipotesi, ma anche i mezzi per risolverli (il metodo) e il modo con cui il ricercatore accede e sta sul campo in relazione con i protagonisti. Nel caso della ricerca in pedagogia, in particolare, la rilevanza orienta la scelta dei problemi e, nello stesso tempo, è orientata dall'uso che della conoscenza faranno i pratici. L'uso del sapere che "viene fatto nella realtà" (Mazzotta, Mortari, 2015, p. 3) riguarda anch'esso la ricerca e la sua rilevanza: il senso stesso del fare ricerca in pedagogia è connesso a "come chi vive i processi educativi utilizza gli esiti della ricerca" (ibid.). Ne consegue la necessità di pensare al *per chi,* perché e per quali fini stiamo facendo ricerca: un altro insegnamento di Dewey su cui vale la pena sostare, come direbbe lui, in modo "pensoso".

Da ultimo il concetto di "evidenza" è ben presente nelle pagine di Dewey (1933/2019): "la riflessione implica che qualcosa sia accettata (o non accettata) non per se stessa, ma tramite qualcos'altro che sta come testimonianza, evidenza, prova, attestazione, garanzia: ossia che sta come fondamento della credenza" (p. 11). Possiamo supporre che Dewey non fosse consapevole di quanto il tema dell'evidenza sarebbe diventato centrale nel dibattito sui nessi tra ricerca, pratica e *policies* più di un secolo dopo le sue argomentazioni; eppure, il modo con cui parlò di "evidenza" aveva un

carattere innovativo. Dewey parlò di "evidenza" elevandola a componente essenziale del procedere scientifico, ma non ne discusse tanto il criterio di fondatezza, quanto il suo uso in una determinata circostanza per portare a conclusione il processo conoscitivo. Il filosofo tenne il concetto di evidenza sempre molto vicino all'esperienza, suggerendo un'idea di indagine incarnata nell'esperienza e basata su evidenze anch'esse situate e non definitive. Forse Dewey intuì già agli inizi del Novecento la necessità di avanzare una lettura "specificamente" pedagogica del concetto di evidenza?

Di certo Dewey aveva ben chiaro il limite di una idea di evidenza come conclusione assoluta: ciò in cui credeva era che la conclusione potesse essere "non tanto una conclusione finale, ma la via per la formazione di quest'ultima" (p. 98). Una riflessione che ha ancora molto da dirci per non sottrarci al richiamo di una ricerca basata sull'evidenza, ma per assumere una postura critica rispetto al concetto stesso di "evidenza" in senso pedagogico (Hammersley, 2013; Sorzio, Bembich, 2021).

Dewey stesso ci mise in guardia di fronte al rischio di scadere in un uso procedurale del metodo e in un approccio rigido all'evidenza, invitandoci a sostare "pensosamente" sul processo del ricercare come esperienza che – prospettivamente e retrospettivamente (Edge, 2011) – coinvolge il ricercatore in prima persona modificandolo, e modificando la sua esperienza di ricerca e i suoi esiti.

Nelle pagine di Dewey è interessante notare come i tre termini ripresi fin qui dialoghino sempre in modo dinamico con la necessità di sviluppare le "attitudini" necessarie al pensare riflessivo e all'abito del ricercatore. Come se volesse, in fondo, invitarci a trovare il giusto equilibrio tra passione euristica, rigore ed esercizio. Un invito a crescere *sempre* come ricercatori attraverso l'esperienza stessa della ricerca.

3. Non solo metodo: creatività e attitudini

Il metodo, potremmo dire oggi parafrasando Dewey, è fondamentale dunque, ma non è sufficiente per garantire la qualità e la rilevanza del processo conoscitivo.

È condizione necessaria, ma va intrecciata a quel *modo di essere in ricerca* che rende l'uso del metodo un procedimento riflessivo, consapevole, libero dal rischio di asservirsi a logiche dominanti o ai paradigmi più in voga.

Dewey (1933/2019) ci ha parlato dell'importanza del "far fronte al nuovo" (p. 183), intesa come la capacità di non basare il conoscere solo sull'esperienza passata – replicando un certo uso dei mezzi per conoscere appiattiti su forme abituali – ma inglobandole di nuove. Occorrono, per questo, "intuizione, invenzione, ingegnosità: i dati risvegliano dei suggerimenti, la validità dei quali va misurata sui dati specifici. Ma i suggerimenti vanno oltre ciò che finora è realmente *dato* dall'esperienza. Prevedono dei possibili risultati, cose *da* fare, non fatti (cose già fatte). Un'inferenza è sempre un salto dal noto ad invadere l'ignoto" (p. 265).

Parlando di metodo parlava di come il soggetto riflessivo dovesse accostarsi alla scelta e poi all'uso *creativo* del metodo per oltrepassare la tendenza ad aderire a quell'ordine abituale che, in quanto credenza su cui adagiarsi, porta a trascurare inevitabilmente la scoperta di nuove circostanze per la conoscenza. Chiariva in proposito Dewey (1933/2019): "La sola conoscenza dei metodi non è sufficiente; vi deve essere il desiderio, la volontà di impiegarli. Questo desiderio è una questione di disposizione personale. Ma, d'altra parte, neppure la sola disposizione basta. Vi dev'essere anche l'intelligenza delle forme e delle tecniche che costituiscono i canali attraverso cui queste attitudini operano con successo" (p. 29).

Un'idea di metodo deprivata di questo carattere dinamico, che tiene insieme metodo e attitudini, incarna un atteggiamento mentale controproducente per la qualità della ricerca stessa, in quanto "genera antipatia per ogni forma di cambiamento e l'avversione al nuovo che ne risulta fatale al progresso" (p. 185).

Al contrario, un'idea di metodo come orientamento flessibile, umile, che deve andare insieme a un certo modo di "porsi" di fronte ai problemi, apre possibilità inedite di conoscenza.

Il metodo, dunque, va intrecciato alle "attitudini" che, più di altro, sono quelle disposizioni che ci permettono di usare intelligentemente i metodi e che attivano una postura genuinamente riflessiva che consente di generare nuove idee attraverso il processo stesso della conoscenza. Scrive Dewey (1933/2019): "quello che conta è dunque coltivare quelle attitudini che sono più propizie all'impiego dei migliori metodi di indagine e di prova" (p. 29).

Le attitudini di cui parlava Dewey sono tre: "apertura mentale", "sincera adesione totale", "responsabilità". L'apertura mentale è intesa come la capacità di "ospitare nuovi argomenti, fatti, idee e problemi" (p. 29); la sincera

adesione totale – o adesione senza remore – risveglia l'entusiasmo, l'interesse, la fedeltà all'argomento, favorendo un "buon uso" del metodo; la responsabilità è ciò che assicura "l'integrità, vale a dire la coerenza e l'armonia nella credenza" (p. 31).

Si tratta di tre attitudini che hanno una forza intellettuale in quanto permettono di risvegliare il metodo della conoscenza nei giovani e la prontezza del pensiero: qualità, spiega lo studioso, o tratti del carattere, che devono essere alimentate dal momento che – conclude Dewey – "se dovessimo scegliere tra queste attitudini personale e la conoscenza dei princìpi del ragionamento logico, uniti a un certo grado di abilità tecnica nel manipolare speciali processi logici, noi opteremmo per le prime" (p. 33).

4. Metodo come esercizio di critica culturale verso se stessi

Formare la disposizione a ricercare, come garanzia di buon uso del metodo, è un invito prezioso per generare un modo di pensare ai metodi responsabile, in termini etici e politici, libero da partigianerie o guerre tra paradigmi (Guba, Lincoln, 2005) e umile di fronte all'esperienza stessa del conoscere.

Dewey ci incoraggia a un agire rigoroso in termini di metodo, ma ci ricorda anche i limiti di un agire che, laddove diventa uso-applicativo di regole o dogmi sul metodo – l'opposto del tanto auspicato atteggiamento riflessivo – rischia di irrigidirsi in un modello di costruzione della conoscenza de-situato che non lascia spazio all'imprevisto, al non-noto, al nuovo. Il che significa un procedere ben lontano dalla natura della conoscenza scientifica.

I metodi dunque orientano, indirizzano, fanno intravedere la strada per arrivare ai fini, ma qualche volta *limitano.*

È il caso del lavoro dal titolo, provocatorio in tal senso, "Perché è così difficile sottoporre i bambini africani ai test" (Harkness, Super, in Levine, New, 2008/2009, p. 291-300). Il caso riporta una ricerca condotta in Kenia che prevedeva, da parte dello sperimentatore, il racconto di una storia a un gruppo di bambini e, successivamente, la richiesta ai bambini stessi di "raccontare" a loro volta la storia. Solo il 10% dei bambini di 3 anni coinvolti nello studio furono in grado di adeguarsi alle richieste dello sperimentatore; il 50% solo con i più grandi (6-7 anni). La maggioranza disattese le aspettative o, potremmo dire, mostrò riluttanza e resistenza. Emergono due rea-

zioni: la prima, immediata, tende a porre l'attenzione sui bambini e le loro capacità, chiedendosi come mai "non" siano o "non siano ancora" in grado di; la seconda, più critica e riflessiva, interroga il metodo: la natura delle domande poste, la natura del test, la tipologia di strumento. Scegliendo la seconda opzione, si apre una riflessione relativa a come indaghiamo i fenomeni quando andiamo sul campo e da quale punto di vista, da quale prospettiva concettuale e culturale e come negoziamo la "nostra" visione con il punto di vista dei partecipanti. La ricerca è a tutti gli effetti "una pratica culturale" (Sorzio, Bembich, 2020, p.17), così come i metodi sono culturalmente situati.

Se non siamo pronti a pensare all'adeguatezza epistemologica e culturale dei metodi rispetto ai problemi, ai contesti e ai partecipanti rischiamo di porci come attori di un agire scientifico assuefatto dal punto di vista metodologico.

Un agire che lo stesso Dewey temeva quando ci mise in guardia di fronte a quella "rigidità legnosa" che si ha quando "si separa la mente dall'attività motivata a uno scopo" (1916/2018, p. 279): un seguire meccanicamente dei passi prescritti che spesso offre un contesto di sicurezza al ricercatore, ma che diventa un procedere irrigidito che brucia la creatività e la possibilità di generare nuove idee, nuovi concetti, nuove teorie esplicative.

Pensare "il metodo e i suoi usi" con serietà e creatività, ma anche con una certa umiltà intellettuale è, in tal senso, non solo una garanzia di rigore, ma è anche un interessante "esercizio" di critica culturale verso se stessi in quanto ricercatori in formazione, accogliendo la sfida, e il monito deweyano, di essere riflessivi cogliendo lo "spirito della ricerca in senso critico" (Baldacci, 2009, p. 16).

Riferimenti bibliografici

Attia M., Edge J. (2017). Be(com)ing a reflexive researcher: a developmental approach to research methodology. *Open Review of Educational Research*, *4*(1), 33-45.

Baldacci M. (2010). La ricerca empirica in pedagogia. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, *12*(1/2), 15-21.

Cambi F. (2004). L'ultimo Dewey e la filosofia della mente. In N. Filograsso, R. Travaglini (Eds.), *Dewey e l'educazione della mente* (pp. 17-27). Milano: FrancoAngeli.

Dewey J. (1929). *The Sources of a Science of Education*. New York: Livering Publishing Corporation (trad. it. *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1999).

Dewey J. (1916). *Democracy and education* (trad. it. *Democrazia e educazione*, Anicia, Roma, 2018).

Dewey J. (1933). *How we think* (trad. it. *Come pensiamo,* Raffaello Cortina, Milano, 2019).

Edge J. (2011). *The reflexive teacher educator: Roots and wings*. New York: Routledge.

Guba E., Lincoln, Y.S. (2005). Paradigmatic controversies, Contradictions, and Emerging confluence. In N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 191-215). Thousand Oaks: SAGE.

Harkness S., Super C. (2009). Perché è così difficile sottoporre I bambini africani ai test? In R. Levine, R. New, *Antropologia e infanzia* (pp. 291-299). Milano: Raffaello Cortina.

Lumbelli L. (2006). Costruzione dell'ipotesi ed astrazione nella pedagogia sperimentale. In A. Bondioli (Ed.), *Fare ricerca in pedagogia*. *Saggi per Egle Becchi* (pp. 25-60). Milano: FrancoAngeli.

Mortari L. (2010). La ricerca empirica in educazione: questioni aperte. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, *12*(1/2), 33-46.

Mazzotta V., Mortari L. (2015). La "banalità" della ricerca educativa. Le attese di educatrici e insegnanti della scuola dell'infanzia. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, *8*(14), 3.

Sorzio P., Bembich C. (2021). *Misurare e interpretare i processi di contrasto al rischio educativo.* Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.