

Nascita e sviluppo della ricerca empirica in campo didattico in Italia

The birth and the development of empirical research on instruction in Italy

Giuseppe Zanniello^a

^a *Università degli Studi di Palermo, giuseppe.zanniello@unipa.it*

Abstract

Si ritiene che la ricerca didattica in Italia si sia riavviata intorno al 1950 per il contatto con le scuole statunitensi, per la diffusione delle opere di Dewey e per la nascita dell'Istituto Superiore di Pedagogia della congregazione salesiana. Si ricostruisce il periodo pionieristico della ricerca empirica in campo didattico con il contributo di Calonghi e Visalberghi. Si segnalano alcuni eventi significativi che, intorno alla metà degli anni Settanta, contribuirono all'affermazione della Didattica come scienza dell'insegnamento-apprendimento. Si indicano le principali linee di ricerca empirica in Didattica presenti nell'attuale panorama scientifico italiano.

Parole chiave: ricerca in campo educativo; sperimentazione didattica; storia della Didattica.

Abstract

It is believed that educational research in Italy started again around 1950 thanks to the contact with US schools, for the dissemination of Dewey's works and for the birth of the "Istituto Superiore di Pedagogia della congregazione salesiana". This paper reconstructs the early pioneers of empirical research in instruction with the help of Calonghi and Visalberghi. There have been some significant events that, in the mid-seventies, contributed to the affirmation of the Didactics as a science of teaching and learning. It indicates the main lines of empirical research in Didactics in the current Italian scientific landscape.

Keywords: research in educational field; experimental research on teaching; history of Didactics.

1. Introduzione

In ogni epoca storica e in ogni società, le diverse convinzioni circa l'uomo, la sua natura e il suo destino hanno prodotto diversi modi di rispondere alla domanda "didattica" fondamentale: può un essere umano essere causa dell'apprendimento di un altro essere umano? Se sì, a quali condizioni e con quali modalità? Prima dell'affermarsi della psicologia e della pedagogia sperimentale la risposta a tale domanda era intuitiva, era di tipo esperienziale oppure costituiva la conclusione di una deduzione logica da principi filosofici.

La costruzione sistematica del sapere didattico è stata possibile quando i risultati delle scienze-fonti della Didattica – le più prossime sono l'antropologia filosofica, la pedagogia e la psicologia sperimentale – sono stati rielaborati dal punto di vista di chi studia il processo di insegnamento-apprendimento, per la formulazione di ipotesi articolate – in base all'età, al sesso, al temperamento, al tipo di intelligenza e al contesto socio-culturale dei potenziali discenti –, che sono state sottoposte a verifica mediante l'esperimento oppure con l'osservazione sistematica, secondo le due grandi tradizioni della ricerca in campo educativo, quella quantitativa e quella qualitativa. L'impiego dei metodi empirici è stato pertanto decisivo per lo sviluppo della ricerca didattica in Italia.

Le diversità tipologiche esistenti fra le diverse scienze-fonti della Didattica – abbiamo indicato solo le tre più prossime, ma in totale esse si contano in alcune decine – già di per sé giustificano la pluralità delle Didattiche odierne; è evidente che in base al punto di partenza assunto come certo, la ricerca didattica, che rielabora dal suo specifico punto di vista il risultato di un'altra scienza, prende vie diverse. La varietà delle tradizioni di ricerca si moltiplica ulteriormente in relazione alle diverse variabili che si ritengono incidenti nel processo di insegnamento-apprendimento; prima abbiamo indicato cinque consolidate categorie che raggruppano una serie di variabili, ma altre se ne individuano continuamente con il progredire degli studi (Bertagna & Triani, 2013).

2. La ripresa della ricerca didattica in Italia

Nel primo ventennio del XX secolo, il clima positivista, con la sua esaltazione del metodo, aveva favorito l'avvio della ricerca empirica e della didattica sperimentale in Italia. Nel successivo ventennio, con il dominio politico-culturale dell'idealismo gentiliano, la Didattica non poté acquisire un proprio statuto epistemologico autonomo. Nel frattempo negli altri Paesi occidentali la sperimentazione didattica continuò a svilupparsi e quindi, conclusosi il conflitto mondiale, quando gli studiosi italiani ripresero i contatti culturali con i Paesi che prima erano stati loro nemici in guerra, rifiorì la ricerca didattica basata sul metodo sperimentale.

Nel dibattito scientifico non sempre è stata chiara la distinzione tra sapere didattico e sapere pedagogico, che sono solo esistenzialmente uniti, perché a volte è mancata un'adeguata focalizzazione degli oggetti specifici delle due scienze, rispettivamente l'istruzione e l'educazione; la compresenza di due fenomeni non implica infatti la loro identificazione.

Nel nostro Paese, con il passare del tempo, sempre più persone hanno avuto accesso a conoscenze sempre più ampie per realizzare, nel campo dell'istruzione e della cultura,

l'ideale della pari dignità di ogni persona; ci si interroga oggi sulla qualità di tali conoscenze, sul contributo che le modalità e i contenuti dell'apprendimento offrono alla crescita dell'umanità nell'uomo. Nel cammino che ha portato al pieno riconoscimento accademico della Didattica come scienza del processo di insegnamento-apprendimento si era partiti, a metà del secolo scorso, dalla domanda fondamentale: che tipo di rapporto si stabilisce tra l'insegnante e l'allievo? Oggi invece le domande dei ricercatori riguardano più spesso il senso e il significato soggettivo degli apprendimenti promossi dalle azioni di insegnamento.

Mentre negli anni Cinquanta e Sessanta del XX secolo si pensava alla Didattica quasi solo in funzione dell'insegnamento scolastico, l'attenzione odierna è centrata sugli ambienti di apprendimento (non solo formali, ma anche informali e non formali) in cui la persona vive perché è evidente che a scuola una persona oggi acquisisce solo una parte limitata delle sue conoscenze. A partire dalla metà degli anni Settanta abbiamo assistito al progressivo sviluppo della Didattica in ambito extrascolastico, mentre prima le ricerche didattiche si svolgevano praticamente solo in ambiente scolastico.

Anche se oggi la ricerca didattica non è più centrata esclusivamente sulla scuola, la domanda sociale sollecita i ricercatori italiani a lavorare prevalentemente a sostegno dell'azione degli insegnanti; si continua a indagare su come la scuola possa favorire meglio l'inclusione sociale dei giovani perché, mutando le condizioni sociali, cambiano anche gli ostacoli da rimuovere per garantire a tutti l'uguaglianza delle opportunità formative. La funzione orientativa, e quindi non selettiva, della valutazione scolastica costituisce certamente un'acquisizione consolidata della ricerca didattica. I ricercatori che sono coinvolti nella formazione universitaria degli insegnanti, hanno sviluppato negli ultimi anni la linea dell'analisi delle pratiche didattiche. La diffusione delle tecnologie per l'informazione, la comunicazione e l'intrattenimento, con i relativi cambiamenti nelle abitudini di giovani e adulti, negli ultimi decenni ha stimolato lo sviluppo di una nuova linea di ricerca didattica. Più recentemente, i risultati delle neuroscienze hanno aperto ulteriori prospettive di ricerca agli studiosi di Didattica.

3. Sviluppo e riconoscimento della Didattica come scienza

Si è soliti partire dalla fine della immane tragedia rappresentata dalla seconda guerra mondiale per far iniziare la storia recente della ricerca didattica nel nostro Paese. Il primo e il secondo dopoguerra rappresentò per gli italiani un periodo in cui si rimossero le macerie materiali e spirituali lasciate dal disumano conflitto bellico e si progettò la rinascita della nazione sui pilastri della democrazia politica e della libertà di educazione da parte delle famiglie, con la collaborazione della scuola. Si riposero molte speranze sull'educazione degli italiani che vennero al mondo nel decennio successivo alla guerra e, quindi, nella scuola, in particolare la scuola primaria che allora si denominava elementare, affinché non si riproducessero ideologie che avevano provocato l'uccisione programmata di milioni di essere umani, la distruzione totale di intere città e l'odio fraticida. Con un viaggio ideale nello spazio e nel tempo, si andò alla ricerca positiva di modi di fare scuola che, in altre regioni del pianeta o in altri tempi, avevano contribuito a formare cittadini attivi e responsabili del bene comune. In quel periodo, quando la Didattica era intesa quasi solo come didattica scolastica, si posero le basi ideali per la nascita o la rinascita, come alcuni preferiscono dire, della ricerca didattica in Italia.

Superato il primo periodo post-bellico, tre sono i periodi essenziali in cui si può suddividere idealmente la recente storia della ricerca didattica in Italia fino al pieno riconoscimento della Didattica come scienza dell'insegnamento e dell'apprendimento: dal 1950 al 1974, dal 1975 al 1993, dal 1994 a oggi.

3.1. Il periodo pioneristico

In Italia non ci sono state le condizioni favorevoli per lo sviluppo di una ricerca didattica scientificamente valida finché la riflessione teorica non è stata supportata da una rigorosa metodologia di osservazione sistematica dei fatti didattici e di sperimentazione sul campo. Il rinnovamento è iniziato intorno al 1954, se si vuole assumere come datazione simbolica di partenza l'anno di nascita della rivista "Orientamenti Pedagogici", che ancora oggi è particolarmente attiva nella ricerca empirica in campo didattico; ma l'intera decade degli anni Cinquanta vide il fiorire di iniziative di ricerca in campo didattico.

Anche se prima, nel corso del XX secolo, c'erano state delle validissime innovazioni scolastiche – documentate con diari, relazioni e descrizioni dei metodi e delle tecniche impiegate –, era mancato nei loro promotori l'intento di scegliere dei campioni rappresentativi, di costruire disegni sperimentali, di tenere sotto controllo le variabili, di verificare i risultati delle innovazioni introdotte con strumenti validi e affidabili, di trovare dei criteri per l'estensibilità dei risultati. Nel nostro Paese non erano mancate, fino a quel momento, esperienze didattiche innovative; molte di esse, ancorché prive della garanzia della rigorosità metodologica ebbero carattere sistematico e furono sottoposte a monitoraggio, ma i loro promotori erano animati meno da intenti scientifici e più da un'operosità innovativa in campo scolastico.

La ricerca in campo didattico, per come è intesa oggi, muove con continuità i primi passi in Italia all'inizio degli anni Cinquanta del XX secolo. Il panorama pedagogico italiano nella prima metà degli anni Cinquanta era in profonda mutazione. Continuava il dibattito, iniziato nel primo dopoguerra, tra la negazione della possibilità di una metodologia dell'insegnamento da parte degli eredi dell'attualismo gentiliano e l'esaltazione del metodo da parte del fiscalismo positivistic; ma in esso si inseriva la novità del progressivismo o attivismo dei nordamericani, che allora a molti sembrava inscindibile dalla sua matrice funzionalistica. Queste tre correnti di pensiero si confrontavano in Italia con il pensiero marxista di tipo gramsciano e con una secolare tradizione scolastica di ispirazione cristiana, che aveva saputo prendere da tutte le culture e da tutti i risultati della ricerca scientifica quello che potesse contribuire alla realizzazione integrale della persona umana nella sua pienezza (Zanniello, 2003).

Mentre il dibattito teorico si sviluppava lungo i filoni appena enunciati, la consapevolezza del ruolo dell'istruzione nella ricostruzione del Paese da parte degli uomini di scuola, produsse una serie di iniziative pedagogiche che crearono un *humus* favorevole alla sperimentazione scolastica. Senza pretesa di esaustività, ne ricordiamo alcune. L'istanza fondamentale dell'aderenza alla realtà del fanciullo e alle esperienze didattiche incentrate sulla valorizzazione dell'attività dell'alunno piuttosto che sul protagonismo dell'insegnante caratterizzò la linea editoriale della rivista toscana "Puer", che fu attiva fra il 1950 e il 1960. Per i giovani insegnanti e per i docenti universitari che in quel decennio pubblicarono i loro contributi, l'aderenza alla realtà del fanciullo era un impegno: bisognava conoscere meglio l'alunno per educarlo integralmente e non solo per favorire la sua integrazione sociale. Nel 1950 nacque la rivista "Scuola e Città" e nel 1954 iniziò la pubblicazione di "Orientamenti pedagogici". Le due riviste, promosse rispettivamente da Codignola e da alcuni docenti dell'Istituto Superiore salesiano di

Pedagogia, sia pure partendo da presupposti antropologici diversi, erano animate da un intento comune, la costruzione di un sapere pedagogico che si attenesse all'evidenza dei fatti educativi. Nel 1955 nacque "Riforma della Scuola" – diretta da L. Lombardo Radice, M.A. Manacorda, F. Zappa e C. Bernardini –, che voleva essere uno strumento di informazione e orientamento sulle questioni della scuola, considerate in rapporto con le questioni sociali ed economiche dal punto di vista marxista. Anche De Bartolomeis (1953) creò in Italia i presupposti per dare dignità scientifica alla ricerca empirica in campo educativo quando presentò la Pedagogia come "scienza pratico-poietica"; successivamente sviluppò la sua attività nel promuovere nuove iniziative delle scuole e degli insegnanti piuttosto che condurre rigorose ricerche sperimentali.

Per la ricostruzione del clima che nel secondo dopoguerra favorì la diffusione della ricerca empirica in campo educativo vale la pena considerare anche l'opera svolta dai tre Centri Didattici Nazionali per la diffusione e la valorizzazione delle migliori esperienze delle scuole elementari, delle scuole medie e dei licei; come pure va tenuta presente l'azione del Movimento Circoli della Didattica e della sua rivista "Ricerche didattiche".

Infine, data la prevalenza in Italia di una pedagogia filosofica, non sono trascurabili le argomentazioni a sostegno della sperimentazione in pedagogia che negli anni Cinquanta svolsero alcuni filosofi dell'educazione, di impostazione realista, come Casotti (1948), Braido (1952) e Calò (1957).

Nel primo decennio post-bellico, oltre al fiorire delle iniziative appena ricordate, tre furono gli eventi che, a mio modo di vedere, promossero significativamente lo sviluppo della ricerca didattica in Italia: l'attrazione culturale degli USA (Corallo, 1955), la diffusione del pensiero deweyano sulla logica della ricerca in campo educativo (Dewey, 1938/1949) e la creazione dell'Istituto Superiore di Pedagogia da parte della congregazione salesiana (Nanni, 1997). Molto si deve a Borghi che promosse la traduzione italiana delle opere di Dewey, che aveva ispirato la sperimentazione scolastica in USA nella prima metà del secolo; a De Bartolomeis che prestò molta attenzione alle esperienze degli insegnanti che intendevano riformare in senso attivistico la scuola italiana; all'azione di Ciari, di Lodi e del Movimento di Cooperazione Educativa, che si ispirava a Freinet e Cousinet; ai "maestri sperimentatori" che si riunivano a Pietralba (BZ) per iniziativa di Agosti e Chizzolini per promuovere innovazioni didattiche con protocolli esperienziali. Senza dimenticare che lo studio dei fatti didattici è rilevabile anche in altri ricercatori italiani degli anni Cinquanta del secolo passato, è giusto segnalare che in Italia l'adozione del metodo positivo nella ricerca in campo didattico e quindi l'avvio di un percorso che ha portato al pieno riconoscimento scientifico della Didattica in ambito accademico, si deve soprattutto a Calonghi (1921-2005) e a Visalberghi (1919-2007) perché hanno saputo creare delle scuole di ricerca.

Nell'adozione della ricerca positiva in campo didattico Calonghi (1956) si mostrava, fin dall'inizio, consapevole dei problemi epistemologici posti e attribuiva alla statistica, ai reattivi e ai piani di sperimentazione una funzione strumentale; riteneva infatti che la tecnica, se applicata con flessibilità alle scienze umane, supplisce o rinforza la capacità conoscitiva del ricercatore, che è agevolato nel vedere globalmente la configurazione dei dati, nell'analizzarli, nel confrontarli e nel sintetizzarli.

Al pensiero di Dewey, in particolare alla sua opera, "Le fonti di una scienza dell'educazione" (1929/1951), si ispirava il saggio che Visalberghi scrisse nel 1958 "Esperienza e valutazione", nel quale delineò un percorso che avrebbe potuto sviluppare anche in Italia la ricerca sperimentale in campo educativo. Intanto Visalberghi si era preoccupato di diffondere in Italia, come contemporaneamente faceva Calonghi, delle

pratiche didattiche che all'estero erano già molto affermate, in particolare per quel che riguarda la valutazione e le sue tecniche; ad esempio, nel 1955 pubblicò il volume "Misurazione e valutazione nel processo educativo", con il quale introduceva nella cultura educativa sensibilità e tecniche che erano ignorate o considerate con diffidenza.

3.2. Il periodo del pieno riconoscimento accademico

Nel nostro Paese, il periodo pionieristico della ricerca didattica si può ritenere idealmente concluso a metà degli anni Settanta. In Italia, dal punto di vista quantitativo, negli anni Sessanta ci fu un significativo sviluppo di indagini che denunciarono la selezione scolastica come strumento di selezione sociale, individuavano le cause socio-economiche dell'insuccesso scolastico, evidenziarono i pregiudizi di molti insegnanti nei confronti degli alunni culturalmente svantaggiati. Ma – bisogna riconoscerlo onestamente – allora erano davvero in pochi a svolgere delle ricerche scientifiche capaci di saggiare l'incidenza di nuove metodologie didattiche nella riduzione delle disuguaglianze scolastiche, che erano spesso denunciate come fonte di riproduzione delle disuguaglianze sociali. Addirittura, nel clima "sessantottesco", ci fu perfino chi accusò i ricercatori definiti "miglioristi" di frenare la rivoluzione politica con il loro impegno socio-professionale.

Si potrebbe affermare che negli anni Sessanta si coltivarono le motivazioni ideali per realizzare, con una scuola rinnovata nei contenuti e nei metodi didattici, la tanto auspicata equità sociale e per l'acquisizione da parte di un significativo numero di ricercatori, dei metodi e delle tecniche della ricerca a sostegno dell'innovazione scolastica affinché la scuola, da strumento di riproduzione sociale diventasse strumento di trasformazione sociale.

Intorno al 1970 Visalberghi aderì alla IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*), un'associazione internazionale che era nata negli anni Sessanta. Agli inizi degli anni Settanta, mentre era diretta da De Landsheere, la IEA effettuò in un congruo numero di Paesi un'ampia indagine comparativa sull'apprendimento scolastico. Una tappa significativa per il riconoscimento sociale della ricerca didattica, sia pur limitata alla valutazione scolastica, fu la partecipazione italiana all'indagine IEA nel 1974, che fu sostenuta in modo determinante da Visalberghi, malgrado la mancanza nel nostro Paese di strutture specificamente rivolte a sostenere la ricerca in campo scolastico.

Idealmente si potrebbe ritenere il 1974 l'anno in cui la Didattica, come scienza del processo di insegnamento-apprendimento, è uscita dalla fase pionieristica e il 1994 l'anno del suo pieno riconoscimento accademico. Il successivo ventennio è caratterizzato dal consolidamento dei filoni classici di ricerca e dalla nascita di nuove tendenze, che fanno ben sperare circa il futuro del settore scientifico-disciplinare.

Il 1974 è l'anno dei decreti delegati che definiscono validamente le procedure per la sperimentazione scolastica; istituiscono gli Istituti regionali per la ricerca, la sperimentazione e l'aggiornamento educativo; trasformano in Biblioteca di Documentazione Pedagogica (attualmente, Istituto Nazionale per la Documentazione l'Innovazione e la Ricerca Educativa-INDIRE), un'istituzione pedagogica fiorentina promossa da Giovanni Calò; creano il Centro Europeo dell'Educazione (attualmente, Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema educativo di Istruzione e di Formazione-INVALSI) nella villa Falconieri di Frascati, dove Giovanni Gozzer nel dopoguerra aveva dato vita a un centro studi sulla scuola. Uno dei decreti delegati, il DPR

419/1974, rese disponibile per la ricerca didattica, sia pure limitata all'ambito scolastico, degli insegnanti distaccati presso gli istituti di ricerca regionali e nazionali e alcune risorse economiche; inoltre facilitò la collaborazione tra università e scuola nell'innovazione dei metodi didattici.

Si può collocare intorno al 1974, l'uscita della ricerca didattica in Italia dal periodo pionieristico anche perché in Università le cattedre di Didattica e di Pedagogia Sperimentale non erano più delle "mosche bianche" e perché, oltre a Calonghi e Visalberghi, iniziarono a pubblicare lavori sull'uso del metodo sperimentale nella ricerca didattica altri studiosi italiani come E. Becchi (1969), M. Gattullo (1970), M. Mencarelli (1970), S. Baratto (1970-1971), L. Trisciuzzi (1974), P. Scilligo (1975), F. Inzodda (1975) e F. Bertoldi (1976). Un volume curato da M. Peretti (1974) consente di avere un quadro sommario dei temi didattici più studiati in quel periodo.

Oggi è ampiamente condivisa l'idea che la ricerca didattica in Italia ha ricevuto un forte impulso dalla normativa di fine secolo sulla formazione universitaria degli insegnanti. E' però giusto ricordare che già nel ventennio precedente, con la diffusione dei corsi di aggiornamento dei docenti, si era visto che il perfezionamento professionale degli adulti si realizza meglio all'interno di comunità di pratiche e che, specificamente, gli insegnanti migliorano il loro modo di lavorare, più che per la competenza scientifica e retorica del relatore invitato a parlare in un corso, per lo scambio di esperienze professionali all'interno di gruppi di colleghi, quando esso avviene con un'adeguata metodica. In quel periodo inizia lo sviluppo del filone di ricerca sulle comunità di pratiche professionali in campo educativo.

Negli anni Settanta e Ottanta, ricordiamo gli studi sulla progettazione didattica, anche essi stimolati dall'esigenza di dare delle risposte a insegnanti che, improvvisamente, per legge, avevano l'obbligo della programmazione educativa e didattica. Si sono succeduti gli studi sulle programmazioni per obiettivi educativi e, quasi in antitesi, quelli sulle programmazioni per mappe concettuali; c'è stato chi ha portato argomenti a favore della progettazione con lo sfondo integratore e chi a favore di quella effettuata con il sistema degli obiettivi educativi fondamentali (SOFE). Dai primi anni del terzo millennio si è diffusa la progettazione per competenze che, mi sembra, si coniughi bene con la progettazione mediante obiettivi educativi fondamentali (Zanniello, 2014).

Le riforme scolastiche, con il successivo passaggio dalla scuola del programma alla scuola del curriculum, hanno indotto gli studiosi a individuare criteri per la costruzione del curriculum. Le diverse teorie curriculari sono state oggetto di confronto tra la metà degli anni Settanta e Novanta.

Nel 1993, nella presentazione del libro da lui curato, in qualità di presidente della neonata Società Italiana di Ricerca Didattica - SIRD, "Il bosco di Chirone. Contributi per l'identificazione della ricerca didattica", Calonghi scriveva: "Se si vuole uscire dall'incerto, dall'intuitivo, dall'approssimativo, dal frammentario bisogna lavorare a un sapere organico che si serve di un metodo sicuro e tipico per giungere a indicazioni di carattere operativo tali da guidare una crescita verso fini mirati, filosoficamente fondati ma visti poi nella concretezza operativa, rispettando situazioni descritte con rigore dalle scienze positive, sperimentali, seguendo ipotesi saggiate con una verifica autentica che ha stabilito la loro congruità a fini e situazioni" (p. 6).

Siccome il libro costituisce il primo contributo collettivo dei docenti universitari che fondarono la SIRD, le parole introduttive del suo curatore fanno intravedere che in quel periodo la Didattica, con il suo metodo e il suo oggetto specifico, era stata pienamente

accolta in ambito accademico. Si può quindi legittimamente affermare che da quel momento in poi, nel nostro Paese, la ricerca didattica è entrata nella fase della pari dignità scientifica con le altre scienze dell'educazione.

3.3. Il periodo attuale

Una discreta documentazione sulle più recenti linee di ricerca didattica in Italia si può ricavare dai 13 numeri della "Rivista della Società Italiana di Ricerca Didattica", che è nata nel 2008. Una panoramica sulle attuali tendenze della ricerca didattica in Italia è offerta nelle pagine 177-284 degli "Atti del Convegno Siped", curati da Corsi (2014) e nei 22 interventi ospitati nelle sezioni terza e quarta dell'*e-book* allegato. Ultimamente, la quinta (pp. 177-284) e la settima parte (pp. 361-430) degli "Atti della prima Summer School SIPED", curati da Ulivieri, Cantatore e Ugolini (2015), hanno offerto un ampio quadro della Didattica e della Pedagogia Sperimentale nelle università italiane. Da queste recenti pubblicazioni si possono ricavare le attuali linee di tendenza della ricerca sperimentale in campo didattico.

Nell'ultimo ventennio, mentre sono continuate le ricerche finalizzate a ridurre i fenomeni della dispersione scolastica e della marginalità sociale con nuovi modi di insegnare e di valutare (esse si raggruppano oggi nell'espressione "Didattica inclusiva"), ampio spazio hanno acquisito nuovi filoni di ricerca. Con le espressioni "Didattica orientativa", "Didattica interculturale" e "Didattica metacognitiva" si indicano tre indirizzi di ricerca che in Italia si sono sviluppati molto in questo periodo in risposta a bisogni sociali emergenti; per ciascuno di questi tre ambiti si può contare oggi su alcuni principi dell'azione didattica, la cui validità è basata sull'evidenza dei risultati conseguiti.

Ancora più recente è stato lo sviluppo delle ricerche sulle pratiche didattiche. In questo campo, mentre è condivisa la necessità di partire dalla conoscenza valida e fedele di come gli insegnanti di fatto insegnano, per poi costruire una teoria dell'azione didattica criticamente vagliata, esistono invece diversità di opinioni circa i modi di raccogliere e analizzare le pratiche didattiche .

Nell'ultimo ventennio c'è stato anche un potente sviluppo della ricerca sull'uso delle nuove tecnologie per l'insegnamento e per l'apprendimento; nello stesso periodo si sono sviluppate molto anche le metodologie didattiche che favoriscono l'apprendimento delle persone in situazione di disabilità. In virtù di sollecitazioni sociali provenienti dall'esterno dell'università, ma da essa tempestivamente captate, questi due settori della ricerca didattica hanno assunto una dimensione tale che giustificherebbe una loro autonoma costituzione disciplinare.

Intanto le ricerche sulla valutazione scolastica hanno ampliato continuamente il loro raggio di attenzione: dai risultati al processo e poi al contesto dell'apprendimento. Così come nell'ultimo decennio sono state esplicitate le ragioni della progettazione educativo-didattica per competenze, parallelamente si sono sviluppate le ricerche su come valutare a scuola le competenze e i loro traguardi intermedi: con indicatori, descrittori, rubriche, portfolio e bilanci delle competenze.

In questo stesso periodo le nuove ricerche sui diversi modi di personalizzare l'attività didattica costituiscono una risposta all'esigenza di superare le angustie e limiti del collettivismo omologante e dell'individualismo insolidale a scuola; all'interno di tale area si possono far rientrare anche le ricerche miranti a valorizzare le specificità femminili e maschili nell'apprendimento e nel comportamento scolastico.

I Convegni biennali sulla didattica universitaria, che l'università di Padova ha promosso a partire dal 1996, hanno dato agli studiosi l'occasione di confrontare le ricerche svolte in università sul modo di migliorare il servizio formativo offerto agli studenti; non è esagerato affermare che solo 20 anni fa era visto con una certa perplessità chi, nel suo lavoro di ricerca, si voleva occupare di didattica universitaria.

Con l'inizio del nuovo millennio la normativa sulla formazione universitaria degli insegnanti, grazie ai tirocini e ai laboratori, ha consentito ai ricercatori di svolgere delle riflessioni sui protocolli di azioni insegnative raccolti con l'aiuto degli insegnanti delle scuole accreditate per il tirocinio degli aspiranti docenti. Nello stesso tempo, mentre i ricercatori di Didattica si interrogavano con grande intensità su come insegnare ad insegnare ai giovani intenzionati a svolgere il lavoro docente, si è accentuato il dibattito con i disciplinaristi a proposito delle didattiche delle diverse discipline.

Infine, ancor più recentemente, le neuroscienze hanno attratto l'attenzione degli studiosi interessati a scoprirne le possibili applicazioni in campo didattico.

Tra coloro che, negli ultimi decenni, hanno contribuito significativamente all'apertura interdisciplinare e internazionale della ricerca didattica, anche in relazione alle modalità organizzative dei processi di insegnamento-apprendimento, è doveroso ricordare Cesare Scurati (1937-2011); gli altri protagonisti della raggiunta maturità della ricerca didattica in Italia sono tuttora fisicamente presenti sulla scena del dibattito scientifico.

4. Conclusioni

Attualmente alcuni settori di ricerca andrebbero potenziati. Mi sembra che oggi i ricercatori siano particolarmente sollecitati, ancorché non sempre pronti, a fornire ulteriori risposte scientificamente valide ai problemi didattici della formazione degli adulti per l'intero corso della loro esistenza; gli studi sulle comunità di pratiche hanno già fornito delle valide risposte ad una serie di esigenze formative degli adulti, ma altre restano ancora insoddisfatte. Inoltre ho l'impressione che i campi tuttora poco esplorati dalla ricerca didattica, e per i quali c'è una richiesta sociale significativa, siano quelli dei servizi educativi extrascolastici e della fruizione dei beni culturali e ambientali.

Noto che, rispetto a venti anni fa, oggi ci si interroga più spesso su come migliorare il livello di attenzione degli alunni, su come sostenere la loro motivazione ad apprendere, su come sviluppare in essi il pensiero critico; c'è anche più consapevolezza dell'incidenza della dimensione affettiva nell'apprendimento. A questi temi sono particolarmente sensibili gli studiosi che fanno ricerca insieme agli insegnanti, i quali riportano nei gruppi di ricerca i problemi che si sono accentuati negli ultimi anni tra gli alunni delle loro classi scolastiche in seguito a più frequenti situazioni di crisi, innanzitutto familiari.

Al termine del cammino percorso negli ultimi settanta anni dai ricercatori italiani, credo che oggi sia condivisibile l'affermazione che gli studi didattici, se vogliono ottenere un riconoscimento scientifico, hanno bisogno di una base fattuale, devono partire dall'esperienza dell'istruzione e ad essa ritornare dopo un'attenta riflessione; la ricerca empirica è indispensabile per la costruzione del sapere didattico. Nello stesso tempo chi fa ricerca didattica è invitato ad esplicitare onestamente qual è il suo quadro teorico di partenza, per poterlo poi modificare o confermare alla luce dei risultati dell'indagine empirica condotta.

Bibliografia

- Baratto, S. (1970-1971). *Pedagogia sperimentale. Prima e Seconda parte*. Padova: Liviana.
- Becchi, E. (1969). *Problemi di sperimentalismo educativo*. Roma: Armando.
- Bertagna, G., & Triani, P. (eds.). (2013). *Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative*. Brescia: La Scuola.
- Bertoldi, F. (1976). *Sperimentazione*. Brescia: La Scuola.
- Braido, P. (1952). Positivismo e positività in pedagogia. *Salesianum*, 4, 461–475.
- Calò, G. (1957). Intervento. In A.A.V.V., *La sperimentazione in pedagogia. Atti del terzo convegno di Scholé, 6-9 settembre 1956* (pp. 92-106). Brescia: La Scuola.
- Calonghi, L. (1956). *Test e esperimenti: metodologia della ricerca pedagogico-didattica*. Torino: PAS.
- Calonghi, L. (ed.). (1993). *Nel bosco di Chirone: contribute per l'identificazione della ricerca didattica*. Napoli: Tecnodid.
- Casotti, M. (1948). *Pedagogia generale, Vol. 2*. Brescia: La Scuola.
- Corallo, G. (1955). *Idee e fatti nelle scuole d'America*. Salerno: Hermes.
- Corsi, M. (ed.). (2014). *La ricerca pedagogica in Italia: tra innovazione e internazionalizzazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- De Bartolomeis, F. (1953). *La pedagogia come scienza*. Firenze: La Nuova Italia.
- Decreto Presidente della Repubblica 31 maggio 1974, n. 419 (G.U.R.I. del 13 settembre 1974, n. 239). *Sperimentazione e ricerca educativa, aggiornamento culturale e professionale ed istituzione dei relativi istituti*.
- Dewey, J. (1949). *Logica, teoria dell'indagine* (A. Visalberghi, Trans.). Torino: Einaudi (Original work published 1938).
- Dewey, J. (1951). *Le fonti di una scienza dell'educazione* (M. Tioli Gabrielli, Trans.). Firenze: La Nuova Italia (Original work published 1929).
- Gattullo, M. (1970). *Educazione e ricerca sperimentale: problemi e metodi*. Bologna: Cooperativa Libreria Universitaria.
- Inzodda, F. (1975). *La ricerca pedagogia sperimentale: fondamenti e metodologia*. Brescia: La Scuola.
- Mencarelli, M. (1970). *La sperimentazione nella ricerca pedagogica e nell'attività scolastica*. Brescia: La Scuola.
- Nanni, C. (ed.). (1997). *La ricerca pedagogico-didattica: problemi, acquisizioni e prospettive negli ultimi cinquant'anni: studi in onore del prof. Luigi Calonghi*. Roma: LAS.
- Peretti, M. (ed.). (1974). *Questioni di metodologia e didattica*. Brescia: La Scuola.
- Scilligo, P. (1975). *La sperimentazione nelle scienze dell'educazione*. Torino: SEI.
- Trisciuzzi, L. (1974). *La ricerca sperimentale in pedagogia*. Teramo: EIT.

- Uliveri, S., Cantatore, L., & Ugolini, F.C. (2015). *La mia Pedagogia. Atti della prima Summer School SIPED*. Pisa: ETS.
- Visalberghi, A. (1955). *Misurazione e valutazione nel processo educativo*. Milano: Edizioni di Comunità.
- Visalberghi, A. (1958). *Esperienza e valutazione*. Torino: Taylor.
- Zanniello, G. (ed.). (2003). *La prepedagogicità della sperimentazione*. Palermo: Palumbo.
- Zanniello, G. (2014). *Dagli obiettivi educativi alle competenze fondamentali*. Palermo: Palumbo.