

Reference paradigms for empirical research in teaching

I paradigmi di riferimento per la ricerca empirica in didattica

Giuseppe Zanniello

University of Palermo, Palermo (Italy)

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Citation: Zanniello, G. (2025). Reference paradigms for empirical research in teaching. *Italian Journal of Educational Research*, 34, 9-20.
<https://doi.org/10.7346/sird-012025-p9>

Copyright: © 2025 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa Multimedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. IJEDuR is the official journal of Italian Society of Educational Research (www.sird.it).

Published: June 30, 2025

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
<https://doi.org/10.7346/sird-012025-p9>

Abstract

After brief historical references on the use of empirical research methods in teaching, the different methodological rules, the different explanatory models and the different problem-solving strategies are presented: behaviorist experimentalism, the phenomenological approach, action research. Constructivism is reported as the most widespread epistemology so far and EBE as a promising type of second-level research. It is hoped that researchers, with awareness, will be able to extract from each paradigm what they need to understand and narrate the different educational realities.

Keywords: behaviourism, phenomenology, constructivism, action research, EBE.

Riassunto

Dopo brevi riferimenti storici sull'uso dei metodi empirici di ricerca in Didattica, sono presentate le diverse regole metodologiche, i diversi modelli esplicativi e le diverse strategie di soluzione dei problemi, che in Italia caratterizzano tre paradigmi di ricerca empirica in Didattica: lo sperimentalismo comportamentista, l'approccio fenomenologico e la ricerca azione. Il costruttivismo è segnalato come l'epistemologia finora più diffusa e l'EBE come un promettente tipo di ricerca di secondo livello. Si auspica che i ricercatori, con avvertita consapevolezza, sappiano ricavare da ogni paradigma quanto serve loro per comprendere e narrare le diverse realtà educative.

Parole chiave: comportamentismo, fenomenologia, costruttivismo, ricerca azione, EBE.

1. Introduzione

Nella ricerca didattica che usa metodi empirici, si intende per paradigma un complesso di regole metodologiche, di modelli esplicativi e di strategie di soluzione di problemi, condiviso da quella parte della comunità scientifica dei pedagogisti che si occupa di Didattica, in una fase determinata della sua evoluzione storica. Ogni cambiamento di paradigma scientifico è collegato a una concezione radicalmente nuova dell'uomo e del suo modo di conoscere e di agire.

Come è noto, le scienze pedagogiche si articolano in due grandi settori tra loro inscindibilmente collegati: quelle che indagano sulla natura dell'educazione, su che cosa è l'educazione, e quelle che indagano sulla metodologia dell'educazione, su come si fa l'educazione.

La scienza didattica si inquadra all'interno del secondo ambito scientifico ed elabora i suoi canoni orientativi delle azioni educative e di insegnamento impiegando dei metodi empirici per raccogliere i dati su cui sviluppa le riflessioni specifiche, alla luce della Pedagogia generale di riferimento e nella prospettiva di fornire ad essa delle informazioni affidabili per l'arricchimento del quadro teorico generale.

In Italia, nel riferirsi a quelle ricerche pedagogiche e didattiche che usano metodi empirici, l'espressione internazionale *Educational Research* è tradotta con "ricerca educativa" intendendo la ricerca qualitativa e quantitativa sull'educazione, quest'ultima sia di tipo osservativo, nel senso ampio del termine, sia sperimentale vale a dire lo studio dei cambiamenti introdotti dall'azione di una variabile indipendente in una situazione rigorosamente descritta e tenuta sotto controllo. Anche se il termine educazione si riferisce in senso stretto alle azioni intenzionali che sono finalizzate allo sviluppo della capacità di scelta libera e responsabile nel minore, mentre la formazione riguarda le azioni intenzionali che mirano al perfezionamento della persona che già possieda un sufficiente grado di libertà morale (Corallo, 1961), quando si usa l'espressione "ricerca in campo educativo" sono inclusi entrambi gli ambiti, quello dell'educazione e quello della formazione.

2. Riferimenti storici

Una delle fonti più documentate sullo stato della ricerca educativa alla fine del XX secolo, con i relativi paradigmi, è il volume scritto da 44 studiosi e curato da Carlo Nanni (1997): *La ricerca pedagogico-didattica. Problemi, acquisizioni e prospettive*. Con l'inizio del XXI secolo i paradigmi tradizionali della ricerca pedagogico-didattica si sono articolati al punto tale (Zanniello & Di Vita, 2021) che riesce difficile ricondurli essenzialmente a tre, come si è cercato di fare in questo articolo.

In Italia, i metodi empirici di ricerca didattica erano già impiegati all'inizio del ventesimo secolo; lo scoppio della Prima guerra mondiale interruppe questo tentativo dei pedagogisti sperimentalisti che avevano preso come riferimento la medicina sperimentale e la psicologia sperimentale, in un clima filosofico dominato dal positivismo. Dopo la Prima guerra mondiale, l'idealismo gentiliano non favorì certamente la ripresa di questa tradizione di ricerca; anche dopo la morte di Gentile, per un ventennio circa, l'etichetta di "positivista" continuò ad essere attribuita impropriamente a chiunque usasse metodi empirici per studiare i fenomeni educativi o per validare metodi, tecniche e strumenti per l'insegnamento. L'equivoco nasceva dalla considerazione che il paradigma positivista, nella forma del comportamentismo razionalistico, era ancora in auge nelle ricerche degli psicologi sperimentalisti quando i pedagogisti italiani degli anni Cinquanta rilanciarono la ricerca empirica in campo educativo. Effettivamente, mentre la Didattica cercava di divenire una scienza autonoma rispetto alla Pedagogia, il rischio della sua subalternità nei confronti della Psicologia sperimentale è stato reale, per alcuni decenni (Becchi & Vertecchi, 1990, p. 31-32).

La vera e propria "rivoluzione scientifica" della ricerca empirica in campo educativo è avvenuta con il ridimensionamento del paradigma positivista nelle scienze dell'educazione, per l'assunzione di nuovi paradigmi che ora convivono nello scenario attuale.

Negli anni Sessanta del XX secolo i sociologi dell'educazione evidenziarono l'influsso del contesto sociale sui risultati di una ricerca, ma ancor prima, sulla formulazione iniziale delle ipotesi e sulla rilevazione periodica e finale dei dati. A questo proposito potremmo dire con T. Kuhn (1962) che in quel periodo c'è stato un vero e proprio cambio di paradigma scientifico nelle scienze dell'educazione e quindi anche nella ricerca didattica. Svanì l'illusione positivista di un metodo educativo o didattico che fosse valido a pre-

scindere dalle caratteristiche personali degli educatori o dei formatori, dalle peculiarità dei soggetti che si stanno educando o formando, dal contesto ambientale in cui il metodo è applicato e, più in generale, dal clima sociale e politico; di conseguenza si è intensificato il dibattito sui criteri scientifici per la valutazione delle ricerche in campo educativo (Viganò, 2020).

In seguito alle discussioni degli ultimi decenni, oggi sembra improponibile qualificare come scientifica una ricerca empirica in Didattica, dove ci si limiti a misurare l'efficacia di una variabile per volta, con confronti pre-post tra i dati raccolti mediante reattivi tipificati; più propriamente queste azioni, che servono per preparare una vera e propria ricerca sperimentale, si denominano “ricerca pre-sperimentale” o “ricerca esplorativa”.

Siccome si è rivelato molto difficile – per la complessità di ciascun contesto e per la varietà dei soggetti interagenti –, controllare tutte le variabili che interferiscono con l'azione della variabile indipendente introdotta dal ricercatore all'interno di una situazione educativa, con un'ipotesi migliorativa, a partire dalla fine degli anni Sessanta alcuni studiosi preferiscono impiegare l'osservazione diretta e partecipante in contesti naturali, al di fuori di un controllo sperimentale rigoroso. Tale scelta è comprensibile, ma limita la possibilità di confrontare i risultati ottenuti da diversi ricercatori sullo stesso tema e quindi non favorisce la cumulabilità e lo sviluppo del patrimonio conoscitivo della scienza didattica.

Negli ultimi cinquanta anni si sono sviluppati i metodi qualitativi nella ricerca ideografica (Mantovani, 1998), che furono inizialmente mutuati dall'antropologia culturale e dalla psicologia sociale per essere adattati allo studio dell'educazione; il principale paradigma di riferimento per questo tipo di ricerche è quello della fenomenologia: i ricercatori rinunciano a cercare i nessi tra le variabili implicate in un fenomeno educativo, per limitarsi a descriverlo nel modo più fedele possibile e ad interpretarlo con una chiave ermeneutica ad esso interna, seguendo in ciò la lezione di Dilthey (1900).

Dal desiderio dei ricercatori di modificare la realtà educativa mentre si fa ricerca insieme agli educatori, ai pedagogisti e agli insegnanti, senza attendere la fine di una ricerca per poi applicarne i risultati a una realtà che non può essere mai identica a quella in cui la ricerca è stata svolta, a partire dagli anni Ottanta del secolo scorso si è diffuso in Italia il paradigma della Ricerca-Azione (R-A), che usa prevalentemente metodi qualitativi, senza ipotesi iniziali e con il limite consapevole della validità dei risultati solo per il gruppo che ha partecipato alla R-A.

Il recente movimento dell'*Evidence Based Education*, che ha reso più agevole la cumulabilità degli esiti delle ricerche e quindi la crescita complessiva del sapere educativo e didattico, costituisce la novità più significativa dell'ultimo ventennio.

L'epistemologia costruttivista, che evidenzia il modo con cui la persona costruisce il proprio sapere in interazione con l'ambiente in cui vive, ispira da circa settanta anni una parte significativa della ricerca empirica in campo educativo, anche se dall'inizio del terzo millennio diverse voci critiche ne hanno evidenziato anche i limiti.

3. Criteri di classificazione

Si possono ridurre essenzialmente a tre i paradigmi scientifici che orientano attualmente la ricerca empirica in campo didattico nel nostro Paese: lo sperimentalismo, la fenomenologia, la ricerca azione. Il costruttivismo è l'epistemologia finora più condivisa dai ricercatori italiani in campo didattico, indipendentemente dal loro paradigma scientifico di riferimento. Nuove prospettive sono offerte allo sviluppo della Didattica come scienza, dal progetto di miglioramento del processo di insegnamento-apprendimento basato su evidenze, l'EBE (*Evidence Based Education*), una ricerca denominata di secondo livello perché ha come oggetto di studio le ricerche già svolte su un determinato tema di indagine.

Nella riflessione sui paradigmi della ricerca empirica in campo educativo non si può eludere il dibattito tra i sostenitori dei metodi qualitativi (Demetrio, 1992; 2012; Mortari, 2019) e dei metodi quantitativi di ricerca (Visalberghi, 1965; Calonghi, 1973; 1977) perché queste due tradizioni di ricerca sottendono due paradigmi diversi. In estrema semplificazione: quando i dati raccolti sono costituiti da parole una ricerca è definita qualitativa, mentre quando essi sono costituiti da numeri quella ricerca si qualifica come quantitativa.

Nelle ricerche qualitative gli studiosi si interrogano sugli atteggiamenti di un gruppo nell'ambito del

suo contesto culturale, su come i partecipanti percepiscono eventi o attività e sul significato che le esperienze personali hanno per loro. In questo tipo di ricerca è usata l'analisi di contenuto su testi redatti – o trascritti da comunicazioni orali – dei soggetti studiati; si fa ricerca qualitativa quando si ricavano conoscenze dall'esame di storie di vita e quando si osservano e analizzano i fenomeni senza categorie di classificazione predefinite bensì costruite *a posteriori*. Fanno ricerca qualitativa quanti si propongono di far emergere induttivamente la teoria (ad esempio, sul processo di insegnamento-apprendimento) dai dati raccolti in un particolare contesto (*Grounded Theory*); rientrano chiaramente in questa tipologia investigativa anche la ricerca azione e lo studio di caso.

I metodi qualitativi, ai fini della affidabilità dei dati, richiedono una serie di procedure (osservazione prolungata, triangolazione, *thick description*, *member checking*, *audit trial*, etc.), che sono in genere più complesse di quelle impiegate nel controllo scientifico delle ricerche quantitative, come è stato evidenziato da Guba (1981) e Guba, Lincoln (1994).

I metodi quantitativi si caratterizzano perché i dati raccolti hanno forma numerica. Tradizionalmente la ricerca quantitativa in campo educativo si distingue tra osservativa e sperimentale.

Si effettua un'osservazione sistematica¹, con modalità diverse tra loro, quando non si modifica la situazione "ecologica" in cui si svolge un processo educativo o formativo perché si intende descrivere nel modo più fedele possibile il fenomeno mentre esso si svolge "in ambiente naturale" (Trinchero, 2004). Nella ricerca osservativa di tipo sistematico si mira a rilevare l'azione delle variabili senza introdurre modifiche nella situazione data, usando categorie di classificazione predefinite, per poi calcolare i valori delle frequenze rilevate (Amenta, 2008).

La sperimentazione è "quella parte della ricerca nella quale si manipolano le variabili e si osservano i loro effetti reciproci" (Campbell, Stanley, 1963, p. 171). Il disegno di ricerca si definisce "sperimentale" se si tengono sotto controllo le azioni delle variabili e se il campione è "randomizzato" cioè casuale (Ary, Jacobs, Sorensen, 2010, p. 28) oppure selezionato in base a criteri dichiarati. Nelle ricerche in campo educativo si usano spesso dei disegni denominati "quasi sperimentali" perché il campione non si può sempre costruire casualmente e non si riescono a tenere sempre sotto controllo tutte le variabili intervenienti.

Mentre alcuni sperimentalisti rifiutano completamente l'apporto dei metodi qualitativi di ricerca perché ritengono che siano influenzati dalla personalità dei ricercatori, descrivono situazioni uniche e irripetibili, non garantiscono la cumulabilità dei risultati e quindi non contribuiscano alla crescita generale del sapere didattico; altri ricercatori, che impiegano i piani di esperimento nello studio dei fenomeni educativi, condividono invece l'idea che una ricerca qualitativa possa precedere e seguire una ricerca quantitativa, per una migliore e più completa conoscenza dell'oggetto di studio. Per esempio, Lumbelli (1990, p.113-4) ha sostenuto la tesi che i metodi qualitativi si usano sia prima di avviare una ricerca: per esplorare il problema da studiare specialmente quando il quadro teorico non è sufficientemente definito, per la definizione delle variabili e per una prima formulazione delle ipotesi; sia dopo l'intervento sperimentale, per arricchire con la descrizione di alcune situazioni concrete i dati quantitativi raccolti ed elaborati, i quali documentano la dimensione del fenomeno. Anche De Landsheere (1973, p.11) riteneva che la fase nomotetica di una ricerca possa essere preceduta da quella idiografica mediante descrizioni qualitative degli oggetti di studio. Oggi, per la complessità delle situazioni sociali (Morin, 1993), è molto diffusa la tendenza a impiegare metodi di ricerca misti (Robasto, Trinchero, 2019).

Da quanto è stato fin qui esposto, si ricava come il discorso sui paradigmi di ricerca sia strettamente connesso con quello epistemologico, con a monte alcuni problemi gnoseologici che riguardano il grado di conoscibilità di uomo da parte di un altro uomo, vale a dire la possibilità del nostro intelletto di cogliere la verità racchiusa in quei fatti umani che sono definiti "educativi" o "formativi". I quesiti epistemologici si possono così formulare: è possibile individuare somiglianze e costanti tra i risultati di ricerche sullo stesso tema educativo, ma svolte in contesti diversi? A quali condizioni è sufficiente l'accordo tra i membri di un gruppo di ricerca per affermare l'evidenza dei risultati educativi ottenuti con l'introduzione di una nuova strategia educativa in un determinato contesto? Come deve intendersi la cumulabilità dei risultati conseguiti da diversi ricercatori che hanno indagato su problemi educativi simili? Quali sono i limiti alla generalizzazione dei risultati di una ricerca empirica su un fenomeno educativo? Le risposte a queste do-

1 La raccolta dei dati attraverso procedure di osservazione è presente anche nella ricerca qualitativa.

mande dipendono in buona misura dal modo di intendere il rapporto del ricercatore con la realtà, di cui egli stesso fa parte, collocandosi tra due estremi: il singolo ricercatore può tendere a considerarsi il “creatore” delle verità educative oppure lo “scopritore” delle verità racchiuse nei fenomeni educativi.

J.P. Pourtois (1990), unificando l’approccio fenomenologico e quello della ricerca-azione, scriveva che nella ricerca in campo educativo “vengono impiegate due grandi famiglie di paradigmi: da una parte i paradigmi deterministi, dall’altra quelli interazionisti. Un modello è definibile in termini di determinismo se, e soltanto se, esso spiega un’azione facendo ricorso esclusivamente a elementi anteriori a questa azione, senza tener conto delle intenzioni dei soggetti. Un modello è qualificabile come interazionista, quando gli atti degli attori sono spiegati tramite le finalità perseguite da questi” (p. 138). Effettivamente molti segni inducono a ritenere che le scelte teoriche dei ricercatori influiscano nella raccolta dei fatti educativi, nella definizione delle ipotesi, nell’individuazione delle variabili e degli strumenti di filtraggio della realtà; perciò, si raccomanda sempre ai ricercatori l’esercizio di un’attiva auto-vigilanza critica e l’esplicitazione pubblica della propria concezione dell’educazione e della formazione dell’uomo.

Lo studio dei processi di insegnamento-apprendimento è di per sé complesso perché non vi sono implicati solo i metodi, le tecniche e gli strumenti, ma anche le convinzioni culturali, gli atteggiamenti e gli scopi degli insegnanti e degli alunni, come pure le caratteristiche socio-culturali degli ambienti in cui tali processi si svolgono. Una riflessione profonda – e perciò non ingenua – sulla complessità dei fenomeni educativi e dei contesti in cui essi si svolgono previene il possibile rischio di riduzionismo nella successiva interpretazione dei dati raccolti.

Effettivamente, nello studio dei fatti educativi si può incorrere in diversi tipi di riduzionismi; per esempio, quando si riducono le emozioni e i sentimenti alla loro base corporea, quando si spiegano i valori e gli atteggiamenti di una persona solo con il funzionamento dei neuroni del suo cervello, quando si ritiene che ci si debba fermare alla rilevazione e descrizione dei comportamenti esterni senza cercare dei segni indicativi di quanto avviene all’interno del soggetto che si sta educando, quando si studia l’azione di una variabile indipendente senza considerare il suo intreccio con le altre contestualmente agenti, quando si forniscono spiegazioni mono-causali di un fenomeno educativo. L’accresciuta consapevolezza dei rischi interpretativi di solito rende il ricercatore ancora più leale, sincero e rispettoso della realtà educativa, specialmente quando essa non corrisponde alle sue aspettative iniziali².

Si possono ridurre essenzialmente a tre i principali paradigmi scientifici che orientano attualmente la ricerca empirica in campo educativo, almeno in Italia: lo sperimentalismo, la fenomenologia e la ricerca azione.

3.1 La sperimentazione

I metodi di ricerca empirica in campo educativo, conati nel clima culturale del positivismo tra l’ultimo decennio del XIX secolo e i primi decenni del XX (Tornatore, 1990, pp. 44-46), si sono continuati a usare fino alla fine degli anni sessanta del secolo scorso senza critiche sostanziali; attualmente l’eredità positivista continua a pesare su una parte della ricerca empirica in campo educativo quando la si vorrebbe solo induttiva, obiettiva, precisa, quantitativa e controllabile, intendendo per scientificità la sua fondazione sui fatti senza interferenze teoriche. Da tempo invece altri sperimentalisti hanno preso le distanze dall’iniziale matrice positivista di questa tradizione di ricerca.

Come è noto, gli iniziatori dell’applicazione del metodo sperimentale allo studio dei fatti educativi furono: in Germania Lay e Meuman, in Scozia Rusk, in Inghilterra Shearman, in Francia prima Binet e poi Simon, in Belgio Decroly e Buyse, negli U.S.A prima Stanley Hall e poi Mac Call (De Landsheere, 1988, 31-85). Per l’Italia, si può ricordare il nome di uno sperimentalista siciliano di Barrafranca (EN) che lavorò a Milano nel laboratorio di psicologia di Treves, Saffiotti (1911) che, poco prima dello scoppio della prima guerra mondiale, in un convegno delle scuole dell’infanzia milanesi, propose di confrontare l’efficacia dei loro metodi educativi usando criteri e strumenti di valutazione concordati prima dell’inizio del nuovo

2 A maggior ragione ciò vale quando ci si accorge di aver commesso un errore metodologico.

anno scolastico; purtroppo poi, durante successivo trentennio, nel nostro Paese mancarono le condizioni necessarie per lo sviluppo della ricerca sperimentale a scuola.

È innegabile che le procedure di misurazione dei fenomeni educativi sono nate in un clima culturale che attribuiva eccessiva importanza alla loro dimensione quantitativa. Il positivismo influenzò certamente la nascita della ricerca empirica sui fatti educativi; oggi però, per designare un attuale paradigma di ricerca che ha le sue lontane radici nel positivismo, si usa piuttosto il termine “sperimentazione” che è quasi sempre “didattica” o “scolastica”.

Secondo lo sperimentalismo positivistico, l’osservazione, la misura e la ripetizione di un fatto educativo permettono di comprenderlo meglio e di formulare le leggi che lo regolano; purtroppo, con questo approccio allo studio della realtà educativa si dimentica a volte che i fatti, anche se raccolti con le più sofisticate tecniche, sono influenzati dalle concezioni dei ricercatori, che li rilevano e li interpretano. Oggi l’eredità del vecchio positivismo, per quanto riguarda l’ambito psicologico, è stata raccolta idealmente dal neo-comportamentismo e, indirettamente, da una parte dei pedagogisti sperimentalisti che non possono prescindere dalle fonti psicologiche nello studio del processo di insegnamento-apprendimento.

Per gli sperimentalisti neo-comportamentisti, il valore di un metodo educativo-didattico, da provare scientificamente – vale a dire la variabile indipendente introdotta in una situazione appositamente costruita, da “laboratorio” – sembrerebbe slegato dagli attori che lo applicano e dal contesto in cui essi agiscono; neppure sembrerebbe apprezzato adeguatamente l’influsso dei fattori affettivi sull’efficacia di un metodo educativo sottoposto a verifica sperimentale. In questi studiosi è vivo l’interesse verso la trasferibilità dei risultati dal contesto in cui si è svolta la ricerca ad un altro che presenti analogie con esso, ma l’apprezzabile intenzione non sempre trova piena traducibilità effettiva.

In risposta alle critiche sugli evidenti limiti di un approccio solo quantitativo allo studio dell’educazione, nell’accresciuta consapevolezza dell’inevitabile approssimatività di qualsiasi tentativo di “misurare” i comportamenti umani, molti sperimentalisti hanno abbandonato da tempo l’ingenua credenza che fosse possibile attenersi solo ai fatti oggettivamente rilevati, per aprirsi anche alle informazioni raccolte con strumenti “morbidi” (colloqui non direttivi, auto-narrazioni, diari, *focus group*) che non appartengono alla tradizione dello sperimentalismo “classico”, senza rinunciare a strumenti quantitativi come, ad esempio, le scale di auto-percezione.

Pur non condividendo il ricorso al comportamentismo nella sperimentazione didattica, si riconosce il contributo essenziale dei metodi e delle tecniche di ricerca quantitativa alla definizione della dimensione dei fenomeni educativi, che poi possono essere descritti con ricchezza di dettagli usando anche i metodi qualitativi, propri di un altro paradigma di ricerca. In ogni caso, è necessario che le procedure per la costruzione e la validazione degli strumenti di rilevazione quantitativa dei dati, per la scelta del campione e per stabilire il grado di estensibilità dei risultati continuino ad essere impiegate perché le informazioni qualitative da sole non bastano per la cumulabilità dei risultati delle ricerche pedagogiche e didattiche. La sperimentazione classica, che da tempo si è liberata dalla matrice culturale dei primordi, rimane il riferimento imprescindibile per fare ricerca in campo educativo.

3.2 L’approccio fenomenologico

Al paradigma fenomenologico fanno riferimento i ricercatori che usano metodi qualitativi nella ricerca educativa. L’approccio fenomenologico allo studio dell’educazione si colloca nell’indirizzo ideografico della ricerca in campo educativo. La fenomenologia si rifà al pensiero filosofico di Husserl (1916), che creò un metodo per indagare l’essenza dei “fenomeni” che appaiono nella coscienza con l’intuizione che opera mediante l’applicazione dell’*epoché* (sospensione del giudizio). I diversi modi di fare ricerca qualitativa derivano in qualche modo da questo presupposto filosofico. L’analisi fenomenologica è stata utilizzata per investigare prima i fenomeni sociali (Zanniello, 1972) e poi quelli educativi. Tutte le ricerche qualitative su temi educativi utilizzano il paradigma fenomenologico-ermeneutico stando alla definizione che Baldacci (2001, 2012) dà della ricerca qualitativa oppure fenomenologico-ecologico, secondo la definizione di Mortari (2007). In Italia l’introduzione del paradigma fenomenologico nella ricerca pedagogica si deve inizialmente a Piero Bertolini (1958, 1988), il quale delineò cinque direzioni intenzionali dell’esperienza educativa «razionalmente fondata», ovvero «unità di senso originarie» che ne costituiscono l’essenza: siste-

maticità, relazionalità reciproca, possibilità, irreversibilità e socialità (Bertolini, 2001, pp. 169-193); i ricercatori italiani che, dopo di lui, hanno adottato l'approccio fenomenologico lo hanno di solito integrata con altri. L'approccio fenomenologico, è volto a cogliere la singolarità di ogni persona, nella sua unicità e irripetibilità: la persona non si riduce a quanto gli strumenti standardizzati possano rilevare di essa perché ogni essere umano è unico e irripetibile. Il compito del ricercatore fenomenologo consiste nel descrivere nel modo più ricco possibile la varietà delle caratteristiche dei docenti e dei discenti, degli educatori e degli educandi, che interagendo tra loro influenzano in modo significativo l'applicazione di un metodo educativo.

Iori (1988, 2000) ha così riassunto il contributo della fenomenologia all'attività di ricerca pedagogica. Una scienza pedagogica fenomenologicamente fondata non si propone come oggettiva e neutra; recupera il significato della persona, la domanda di senso e le tematiche della possibilità e della scelta, che erano state estromesse dal positivismo. Il punto di partenza e il criterio epistemologico di base per la fenomenologia è "la cosa stessa", nel caso specifico, "l'educazione stessa" nei suoi aspetti cognitivi e non cognitivi (i sentimenti, i vissuti, la biografia), da vedere per quello che è, non per quello che il pedagogista-ricercatore si aspetta che sia, secondo schemi pre-formulati. Il contributo originale fornito dal paradigma fenomenologico alla ricerca empirica in campo educativo è l'*epoché*, la messa in parentesi dei dati scientifici e delle opinioni correnti (pre-giudizi accreditati, certezze acquisite, opinioni comuni, interpretazione media, stereotipi); ciò lascia emergere i contenuti della coscienza, così come si manifestano nella immediatezza della intuizione delle essenze, per liberare il rapporto educativo dalle credenze spontanee e dai dati scientifico-oggettivi che ne ostacolano l'autentico disvelarsi. Dopo l'*epoché* resta una rinnovata attenzione al vedere l'evento educativo in sé stesso. L'interpretazione si mantiene nell'apertura: cogliere la vita con la vita senza ricondurla agli schemi precostituiti, a differenza del pregiudizio scienziato del ritenere che la teoria sia la vita.

Un altro modo di intendere la ricerca per chi assume il paradigma fenomenologico è esemplificato da Moscato e dal suo gruppo: in tre ricerche collegate sono stati indagati i vissuti religiosi mediante interviste, colloqui e analisi di scritture (Caputo, 2012; Caputo & Pinelli, 2014); in una di esse sono stati interpellati tramite questionario 2.675 soggetti sul territorio nazionale, con la richiesta di "narrare" la loro esperienza religiosa (Moscato et al., 2017). I soggetti delle ricerche hanno contribuito al tema di studio con un coinvolgimento personale; i ricercatori hanno lavorato "con" le persone, e non "sulle" persone perché, secondo Moscato, ciò che le persone pensano di quello che fanno e dicono, e il valore che esse attribuiscono alle loro condotte, deve essere oggetto di ricerca quanto le loro condotte.

I ricercatori che assumono il paradigma fenomenologico, per rilevare e descrivere le situazioni educative tecnicamente usano l'osservazione partecipante, il colloquio non direttivo, le interviste libere o semi-strutturate, i racconti di storie di vita, l'analisi di contenuto dei protocolli stesi dai soggetti dell'indagine, gli incidenti critici e i giochi di ruolo, ma anche sociogrammi, q-sort e osservazioni sistematiche.

Il ricercatore che adotta questo paradigma si attribuisce il compito di descrivere fedelmente gli avvenimenti mettendo tra parentesi le possibili interpretazioni e sospendendo il proprio giudizio su di essi. Non c'è nessun intento di estendere i risultati ottenuti con una ricerca, ma di metterli a disposizione di chi volesse farsi un'idea di un particolare fenomeno educativo, per motivi di conoscenza o, al più, intendesse ricavare spunti utili nella progettazione di interventi educativi nel suo contesto di lavoro. Il ricercatore vuole solo descrivere un fenomeno educativo nel modo più aderente alla sua reale complessità considerandone gli aspetti cognitivi e non cognitivi. Lo studio di caso rappresenta l'esempio più pregnante dell'attività di ricerca che si muove all'interno del paradigma fenomenologico.

3.3 La ricerca azione

Risulta rilevante per la ricerca educativa anche il paradigma della ricerca-azione (R-A), che adotta l'epistemologia costruttivista e non si contrappone alla fenomenologia, ma direttamente solo allo sperimentalismo comportamentista. Il paradigma della ricerca azione è particolarmente attento a riportare il risultato di una ricerca al contesto in cui essa si è svolta e che è descritto fedelmente dal ricercatore, con dovizia di particolari; prende in considerazione anche gli aspetti non cognitivi del funzionamento delle persone; in-

tende introdurre un miglioramento in corso d'opera nei professionisti che partecipano alla ricerca e, indirettamente, nei destinatari dei loro interventi.

Come è noto, dal desiderio di sanare l'intervallo-frattura tra la ricerca scientifica e l'azione sociale nacque, con Kurt Lewin (1946), il paradigma della R-A, una tradizione di ricerca socio-antropologica che, trasferita poi al campo educativo, ha assunto una tale articolazione e diversità interna che è ben difficile ritrovare delle caratteristiche metodologiche comuni a tutti i ricercatori che si riconoscono in essa, come già notava Egle Becchi sulla rivista "Scuola e Città" nel 1992 dopo avere esaminato i manuali di ricerca in campo educativo, le voci dei dizionari e delle enciclopedie pedagogiche. Successivamente furono individuate alcune caratteristiche più diffuse della R-A (Zanniello, 1993, pp. 17-20), con un intento comune a quanti si riconoscono in questa tradizione di ricerca scientifica: trasformare la realtà educativa mentre si fa ricerca insieme a educatori, pedagogisti e insegnanti, i quali da utilizzatori dei risultati della ricerca diventano attori capaci di continuare a innovare anche al termine dell'attività svolta insieme ai ricercatori professionisti, i quali hanno il ruolo di facilitatori dell'introduzione di innovazioni educative a scuola o negli altri contesti formativi (Bell, 1993). Si potrebbe osservare che questo intento è comune a tutti i ricercatori che fanno ricerca educativa e non solo a quelli che adottano la ricerca-azione; ma d'altra parte bisogna riconoscere ai sostenitori della R-A il tentativo di esplicitare le procedure ritenute necessarie per provocare un profondo cambio di mentalità e di atteggiamenti nei professionisti dell'educazione coinvolti nella ricerca.

Non sono mancate inizialmente le critiche sul rigore metodologico e sull'affidabilità delle valutazioni dei risultati della ricerca azione (R-A) in campo educativo da parte degli sperimentalisti che usano metodi quantitativi (Vertecchi, 1991); un seminario internazionale svoltosi a Erice (TP) nel 1993 segnò simbolicamente l'accettazione, a determinate condizioni, della R-A da parte degli iniziatori delle sperimentazioni scolastiche in Italia, come Calonghi che era presente (Scurati, Zanniello, 1993); successivamente Baldacci (2012) è ritornato a formulare delle linee generali per un approccio rigoroso alla ricerca azione qualitativa.

Come è noto, la ricerca azione è nata per migliorare situazioni di comunità che non riuscendo a risolvere da sole un problema, hanno bisogno di un ricercatore che le aiuti ad evolversi dall'interno. Sociologi e antropologi hanno dato vita a questa tradizione di ricerca, che è attenta agli aspetti non cognitivi e relazionali dei soggetti che partecipano attivamente alla soluzione di un problema comunitario mediante la ricerca. Il paradigma scientifico non prevede l'estensione dei risultati ottenuti oltre il gruppo che ha partecipato alla ricerca.

Effettivamente, quando si seguono le procedure di un protocollo condiviso dalla comunità scientifica (Zanniello, 2016, pp. 140-145), per il modo stesso con cui si svolge una ricerca-azione in un istituto scolastico, si produce un miglioramento nelle competenze professionali dei partecipanti, che probabilmente permarrà anche quando il contesto educativo non potrà più contare sull'aiuto di esperti esterni.

All'inizio degli anni Novanta del secolo scorso, per iniziativa di A. Brown (1992) e di A. Collins (1992) si sviluppò un particolare tipo di ricerca azione, che poi è risultata più adatta alla realtà scolastica: la ricerca azione con progetto, che può essere anche di tipo istituzionale. Essa mira a verificare la validità di un progetto educativo elaborato scientificamente sulla base di un insieme coerente di asserzioni teoriche (Pellerey, 2005), che abbiano già ricevuto una ripetuta conferma empirica. L'aspetto caratterizzante di questa impostazione metodologica, rispetto ad altre forme di R-A, è che il ricercatore propone inizialmente alla discussione del gruppo docente un progetto modificabile, ma pur sempre da condividere nelle sue linee generali. Quando le proposte di rinnovamento partono dall'amministrazione scolastica, che affida la R-A a ricercatori professionisti, si parla di ricerca azione istituzionale con progetto.

In realtà, una ricerca educativa al servizio del miglioramento professionale degli insegnanti è sempre stata l'aspirazione ideale di molti ricercatori (Coggi, Calonghi, 1990, pp. 50-97). Luigi Calonghi (1973), per esempio, raccomandava ai ricercatori l'aderenza alla realtà scolastica e la flessibilità metodologica; oggi il suo paradigma, per quanto riguarda la ricerca empirica in educazione sarebbe definito *evidence informed*: gli esiti della ricerca diventano per gli insegnanti ipotesi da verificare, formalmente, secondo gli impianti classici, oppure in modo valido ma informale, arricchendo pur sempre la loro professionalità e le loro conoscenze. Si crea così una connessione più forte tra la professionalità del ricercatore e quella degli insegnanti.

La situazione ideale per fare ricerca educativa in un istituto scolastico si dà quando, contestualmente,

con gli insegnanti è possibile svolgere una ricerca azione con un progetto educativo e con gli alunni di quegli stessi insegnanti una sperimentazione della validità di quel progetto.

4. Il costruttivismo

Sull'epistemologia costruttivista si sono basati finora molti ricercatori empirici in campo didattico. Al ricercatore costruttivista interessa indagare circa il modo con cui il soggetto costruisce il suo sapere, come funziona il suo processo conoscitivo. I costruttivisti si caratterizzano anche per l'accentuata consapevolezza dell'influsso del ricercatore nella situazione educativa che sta studiando, perché essi sono convinti che la costruzione del sapere scientifico sia frutto dell'interazione tra l'individuo che indaga e l'ambiente che è indagato. Da un ventennio circa si sono intensificate le critiche all'epistemologia costruttivista e, di conseguenza, si sta facendo strada il realismo critico.

Per il costruttivismo, il riferimento a Piaget è d'obbligo nella misura in cui si riconosce all'epistemologo ginevrino di aver dimostrato che la conoscenza, sia comune sia scientifica, e quindi anche le conoscenze acquisite mediante la ricerca sui processi educativi e didattici, è il risultato dell'interazione tra la struttura cognitiva del soggetto apprendente e la realtà, lungo un processo di costante riequilibrio tra l'assimilazione delle informazioni da parte del soggetto, che colloca le nuove conoscenze nei suoi schemi mentali, e l'accomodamento degli stessi schemi per accogliere quelle nuove conoscenze che non sono immediatamente collocabili in essi.

L'applicazione dell'epistemologia costruttivista entrò nella ricerca educativa perché Piaget (1937) non si accontentò dei test psicologici che si limitano a rilevare i risultati raggiunti da un soggetto in una certa fase del suo sviluppo, mentre ritenne molto più importante per chi ha intenti educativi, comprendere dal punto di vista pedagogico i processi attraverso i quali si sono sviluppate le abilità cognitive che i test rilevano. Tuttavia il sapere non si costruisce solo con l'esperienza individuale diretta ma, come ha evidenziato Vygotskij (1934) già nella prima metà degli anni Trenta del secolo scorso, esiste una dimensione sociale nella costruzione del sapere. Circa sessanta anni dopo è stato ulteriormente evidenziato che l'apprendimento ha un carattere "situato", ovvero è ancorato al contesto concreto fisico, storico, sociale e culturale dove si svolge l'azione e si attua attraverso particolari forme di negoziazione sociale dei significati, in particolare attraverso processi collaborativi di discussione e riflessione (Jonassen, 1994)³.

Il costruttivismo è l'epistemologia privilegiata di riferimento per chi usa metodi qualitativi nella ricerca empirica in campo educativo, per chi fa oggetto di ricerca le rappresentazioni mentali e le attribuzioni di significato degli apprendenti, ma più in generale per tutti i ricercatori consapevoli dell'illusorietà dell'intento di "fotografare" o "filmare" la realtà educativa con occhio distaccato. Da circa un ventennio sono sorte voci critiche circa l'influsso del costruttivismo sui metodi di ricerca in campo educativo. Il numero monografico 9/2014 di *Educational, Cultural and Psychological Studies*, che raccoglie gli esiti del Seminario, organizzato a Roma nel giugno 2013, da Gaetano Domenici sugli interrogativi che il movimento filosofico del "nuovo realismo" (De Caro & Ferraris, 2012) suscita per la ricerca educativa, documenta le perplessità di vari ricercatori italiani nei confronti dell'epistemologia costruttivista. Durante quel seminario Scheerens (2014) indicò nell'EBE la strada da percorrere per andare oltre il costruttivismo, se si vogliono offrire ai decisori della politica scolastica dei risultati scientifici che abbiano un alto grado di affidabilità.

5. Il progetto di miglioramento educativo basato su evidenze

L'EBE *Evidence Based Education* è una ricerca di secondo livello, svolta con meta-analisi e revisioni sistematiche di ricerche già effettuate, su un tema specifico, per giungere a un livello accettabile di evidenza scientifica di risultati che si possano cumulare. Sono prese in considerazione le ricerche quantitative svolte

3 Quando negli anni Novanta del XX secolo si sviluppò la ricerca sull'uso delle tecnologie nell'apprendimento, la costruzione sociale della conoscenza attraverso la rete sembrò un antidoto all'isolamento dell'individuo che apprende da solo, davanti a una macchina.

con un disegno sperimentale, secondo i canoni della sperimentazione classica (gruppo sperimentale e di controllo, manipolabilità e controllo delle variabili, rappresentatività del campione, etc.) e, a determinate condizioni, anche quelle con un disegno quasi sperimentale. I ricercatori intendono fornire ai decisori della politica scolastica dei progetti di miglioramento che abbiano già raggiunto un alto livello di affidabilità.

L'*Evidence Based Education* è ritenuta una risposta adeguata alla critica di non cumulabilità dei risultati delle ricerche in campo educativo, che, come è noto, in certi ambienti accademici costituisce un ostacolo per il pieno riconoscimento di dignità scientifica alle conoscenze pedagogiche e didattiche. La cumulabilità dei risultati ottenuti in molteplici ricerche rigorosamente condotte sullo stesso tema, costituisce una condizione imprescindibile per il riconoscimento sociale della dignità scientifica alle conoscenze acquisite sul processo di insegnamento-apprendimento.

Circa cinquanta anni fa, l'*Evidence Based Medicine* fornì un contributo innovativo alla ricerca medica classificando come evidenze solo i risultati di studi sperimentali randomizzati e di meta-analisi poiché erano ritenuti gli unici metodi di ricerca con una forte fondatezza epistemologica. Successivamente anche in ambito educativo e didattico è sorta una ricerca di secondo livello che si svolge con meta-analisi, *Systematic Review* e *Best-Evidence Synthesis*, a volte in dialogo con le altre scienze cognitive: l'*Evidence Based Education*-EBE.

In Italia il progetto di miglioramento educativo basato su evidenze è stato fatto conoscere inizialmente da Calvani che ha dato vita l'associazione SApIE (Calvani & Vivanet, 2014). L'EBE si fonda sul sapere utilizzare, comparare e sintetizzare i risultati disponibili della ricerca scientifica su un dato problema educativo, per ricavare il grado di evidenza della validità di una sua possibile soluzione. La procedura per individuare una elevata evidenza del risultato di numerose ricerche, selezionate con criteri rigidamente condivisi dalla comunità scientifica, garantisce l'affidabilità delle proposte di miglioramento della scuola che i ricercatori intendono avanzare ai decisori politici. L'EBE sta consentendo di cumulare i risultati delle ricerche didattiche, in modo da valorizzare e diffondere i metodi e le tecniche di insegnamento che hanno dimostrato di essere più efficaci, anche a vantaggio di chi si deve documentare prima di avviare una nuova ricerca sul campo.

6. Conclusione

È giusto riconoscere che l'EBE (*Evidence Based Education*) sta fornendo un contributo significativo allo sviluppo della ricerca didattica in Italia, senza voler trascurare l'apporto delle altre tradizioni di ricerca. In risposta alla pretesa dei neo-positivisti di attenersi ai fatti educativi rilevabili con tecniche e strumenti rigidi, i costruttivisti hanno avuto il merito di sviluppare la consapevolezza che, nella costruzione del sapere didattico, entra in gioco anche la soggettività del ricercatore e perciò è più esatto parlare di co-costruzione della conoscenza delle azioni didattiche. Certamente la realtà educativa non è racchiusa solo in ciò che gli strumenti di rilevazione quantitativa consentono di farci vedere, ma la dimensione quantitativa dei fatti costituisce sempre la base di ogni ricerca empirica in campo educativo. Come reazione al razionalismo neo-positivistico, si è dato spazio alla ricerca qualitativa, che però resta complementare a quella quantitativa. Negli ultimi decenni si è capito meglio il rischio di soggettività, individuale e sociale, che è insito nei paradigmi del costruttivismo e della fenomenologia, come pure in quello della ricerca-azione "pura". Diversi paradigmi coesistono sulla scena della ricerca educativa contemporanea; il ricercatore, con avvertita consapevolezza, saprà ricavare da ognuno di essi quanto gli serve per comprendere e narrare le realtà educative, sempre nuove.

Riferimenti bibliografici

- Amenta, G. (2008). *L'osservazione dei processi di apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- Ary, D., Jacobs, L.C. & Sorensen, C.K. (2010). *Introduction to Research in Education*, Belmont (USA): Wadsworth Cengage Learning Publisher.
- Baldacci, M. (2012). Questioni di rigore nella ricerca-azione educativa. *ECPS Journal*, 3 (6), 97-106.

- Baldacci M. (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Milano: Bruno Mondadori.
- Becchi, E. (1992). Ricerca Azione: riflessioni su voci di dizionari, manuali, enciclopedie. *Scuola e Città*, 4, 145-149
- Becchi, E. & Vertecchi B. (eds.) (1990). *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Bell, B.F. (1993). *Children's science: Constructivism and learning in science*. Buckingham: Open University Press.
- Bertolini, P. (2001). *Pedagogia fenomenologica. Genesi, sviluppo, orizzonti*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini, P. (1958). *Fenomenologia e pedagogia*. Bologna: Malipiero.
- Brown A. (1992). Design Experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *The Journal of the Learning Sciences*, 2 (2), 141-178.
- Collins A. (1992). Toward a design science of education. In E. Scalón, T. O'Shea (Eds.), *New Direction in Educational Technology* (pp. 15-22). Berlin: Springer.
- Calonghi, L. (1990). I disegni sperimentali nella ricerca scolastica. In E. Becchi, & B. Vertecchi (eds.), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa* (pp. 70-87). Milano: FrancoAngeli.
- Calonghi, L. (1977). *Sperimentazione nella scuola*. Roma: Armando. Ultima ristampa 1994.
- Calonghi, L. (1973). Dall'esperienza alla sperimentazione. *Scuola di base*, 20 (2-3), 7-111.
- Calvani, A. & Vivanet, G. (2014). Evidence Based Education e modelli di valutazione formativa per le scuole. *ECPS Journal*, 1 (9), 127-146.
- Caputo, M., & Pinelli, G. (2014). La religiosità come "risorsa transculturale": narrazioni di giovani migranti. *La risorsa religione ei suoi dinamismi* (pp. 191-222). Milano: Franco Angeli.
- Campbell, D.T. & Stanley, J.C. (1963). Experimental and Quasi-experimental Designs for Research on Teaching. In N.L. Gage (ed.), *Handbook on Research on Teaching*. Chicago: Rand Mc Nally.
- Coggi, C., & Calonghi, L. (1990). *Ricerca e scuola*. Teramo: Giunti Lisciani.
- Corallo, G. (1961). *Pedagogia, volume I. L'educazione. Problemi di Pedagogia Generale*. Torino: SEI. Ristampato nel 2010 dalla casa editrice Armando di Roma, con introduzione di G. Zanniello.
- De Caro, M., & Ferraris, M. (eds.). (2012). *Bentornata realtà*. Torino: Einaudi.
- De Landsheere, G. (1988). *Storia della pedagogia sperimentale*. Roma: Armando. Tit. orig.: *La recherche en éducation dans le monde*. Paris: PUF, 1986.
- De Landsheere, G. (1973). *Introduzione alla ricerca in educazione*. Firenze: La Nuova Italia. Tit. orig.: *Introduction à la recherche en éducation*. Paris: Colin-Bourrellier, 1971³.
- Demetrio, D. (1992). *La ricerca qualitativa in educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Demetrio, D. (2012). Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura. Milano: Mimesis
- Dilthey, W. (1900). *Die Entstehung der Hermeneutik*. Trad. it. *La nascita dell'ermeneutica*. (a cura di F. Camera). Genova: Il Nuovo Melangolo, 2013.
- Guba E.G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *ECTJ* 29, (2), 75-91.
- Guba E.G., Lincoln Y.S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (eds.) *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Husserl, E. (1916). *Phänomenologie und Erkenntnistheorie*. Trad. it. *Fenomenologia e teoria della conoscenza*, introduzione e traduzione di Paolo Volonté, Milano: Bompiani, 2000.
- Iori, V. (1988). *Essere per l'educazione. Fondamenti di un'epistemologia pedagogica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Iori, V. (2000). *Filosofia dell'educazione. Per una ricerca di senso nell'agire educativo*. Milano: Guerini.
- Jonassen, D. (1994). Thinking Technology: Toward a Constructivist Design Model. *Educational Technology*, 34 (4), 34-37.
- Kuhn T. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press Trad. it.: *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*. Torino: Einaudi, 1978.
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problem, *Journal of Social Issues*, 2, 34-46.
- Lumbelli, L. (1990). Qualità e quantità nella ricerca empirica in pedagogia. In E. Becchi, B. Vertecchi (eds.), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa* (pp. 101-133). Milano: Franco Angeli.
- Mantovani, S. (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Bruno Mondadori.
- Morin, E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*. Milano: Sperling & Kupfer. Tit. orig.: *Introduction à la pensée complexe*, 1990; trad. di Monica Corbani.
- Mortari, L. (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Moscato, M.T., Caputo, M., Gabbiadini, R., Pinelli, G. & Porcarelli, A. (2017). *L'esperienza religiosa. Linguaggi, educazione, vissuti*. Milano: FrancoAngeli.
- Nanni, C. (1997). (ed.). *La ricerca pedagogico-didattica. Problemi, acquisizioni e prospettive. Studi in onore del prof. Luigi Calonghi*. Roma: LAS.

- Pellerey, M. (2005). Verso una nuova metodologia di ricerca educativa: la Ricerca basata su progetti (Design-Based Research). *Orientamenti pedagogici*, 52 (5), 721-737.
- Piaget, J. (1937). *La construction du réel chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé. Trad.: *La costruzione del reale nel bambino*. Firenze: La Nuova Italia, 1973.
- Pourtois, J.P. (1990). La ricerca-azione in pedagogia. In E. Becchi, B. Vertecchi (eds.), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa* (pp. 134-155). Milano: FrancoAngeli.
- Robasto, D., Trincherò, R. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori.
- Saffiotti, F. (1911). *Psicologia e pedagogia sperimentale nell'opera di Zaccaria Treves*. Modena: Formiggini.
- Scheerens, J. (2014). School, teaching, and system effectiveness: some comments on three state-of-the-art reviews. *School Effectiveness and School Improvement*, 25 (2), 282-290.
- Scurati, C., & Zanniello, G. (1993). La ricerca azione. Contributi per lo sviluppo educativo. Napoli: Tecnodid.
- Schütz, A. (1972). *The Phenomenology of the Social World*. Evanston: Northwestern University Press.
- Tornatore, L. (1990). Sperimentalismo educativo e conoscenza scientifica. In E. Becchi, B. Vertecchi (eds.), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa* (pp. 37-48). Milano: Franco Angeli.
- Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Bari: Laterza.
- Vertecchi, B. (1991). *Introduzione alla ricerca didattica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Viganò, R. (2020) La validità della ricerca educativa tra criteri scientifici, contesti di pratica, responsabilità politica. *Pedagogia oggi*, 18 (1), 323-334.
- Visalberghi, A. (1965). *Problemi della ricerca pedagogica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Vygotskij, L. S. (1934). *Мышление и речь*. Trad: *Pensiero e linguaggio*. Roma-Bari: Laterza, 2007.
- Zanniello, G. & Di Vita, A. (2021). *La ricerca didattica in Italia (1950-2020)*. Roma: Armando.
- Zanniello, G. (2016). *La didattica tra storia e ricerca*. Roma: Armando.
- Zanniello, G. (1993). Una possibile integrazione tra la sperimentazione classica e la ricerca-azione. In C. Scurati, G. Zanniello (eds.), *La ricerca azione. Contributi per lo sviluppo educativo* (pp. 7-26). Napoli: Tecnodid.