

La situazione attuale e le direzioni di sviluppo della ricerca sull'istruzione

Negli ultimi anni, negli Anni Ottanta, sembra che lo slancio della ricerca pedagogica e didattica abbia segnato il passo. È una impressione generica. Contiene qualcosa di vero e qualcosa di falso. È fuori di dubbio che i mutamenti oggi consumino rapidamente le certezze. Così, quel che sembrava inevitabile dieci anni fa adesso appare più problematico. Le previsioni della politica scolastica, convinta delle necessità di certi tipi di riforme, e i modelli teorici per la ricerca e per la pratica educativa, ai quali andava un credito quasi illimitato, stanno mostrando i loro limiti. Come ogni prodotto culturale che voglia possedere i requisiti di una teoria scientifica essi sono esposti alla "falsificazione". Nel senso che le loro possibilità di spiegazione e previsione degli eventi prima o poi incontrano degli ostacoli. La realtà è più complicata delle teorie che la analizzano.

*D'altra parte un arresto non equivale all'inerzia o allo scetticismo fine a se stesso. Il dubbio, quando è metodico, incentiva il progresso della scienza. Così adesso è possibile per lo meno fare il punto sulla evoluzione della cultura didattica, sui suoi metodi di indagine, sui risultati raggiunti, sulle prospettive che si intravedono. Ci si interroga sulle riforme, sulla costruzione dei curricoli, sulla formazione degli insegnanti, sulla possibilità di una integrazione dei metodi di indagine. Il libro di De Landsheere, *La recherche en éducation dans le monde*, è una guida eccellente, che indica quel che è accaduto, negli ultimi decenni, e quel che sta accadendo adesso. Scelgo il capitolo finale, che illustra la situazione attuale.*

Il grande dibattito su quantità e qualità: dopo gli anni Sessanta*

di G. DE LANDSHEERE

"Aurei" senza dubbio furono gli anni Sessanta, in tutti i settori, e grande lo svi-

* Queste pagine sono tratte dal testo di G. De Landsheere, *La Recherche en éducation dans le monde*, P.U.F. Paris 1986, di prossima pubblicazione presso le nostre edizioni, trad. di P. Massimi.

luppo delle istituzioni destinate ad assicurare la pace e l'equilibrio nel mondo o, più particolarmente, a promuovere il progresso pedagogico: e tuttavia vediamo delinearsi, già alla fine del decennio precedente, un sentimento d'insoddisfazione, anzi di fallimento, che assumerà in breve tempo una spiccata intensità. Ancora una volta, il denaro non ha portato la felicità. Per giunta, così come Faust giunto alle soglie del sapere universale scopre per ciò stesso "che nulla possiamo sapere", allo stesso modo coloro che hanno poc'anzi prodotto e vissuto i folgoranti progressi delle scienze e delle tecniche acquistano una coscienza sempre più viva delle vaste plaghe d'ignoranza che ancora sussistono per l'umanità su punti fondamentali. In breve, la critica severa cui viene sottoposta la scienza si spiega ad un tempo con il suo anticipo straordinario e con le delusioni che essa suscita nell'uomo¹.

La riflessione epistemologica generale che si sviluppa in questo contesto sarà animata da pensatori provenienti da orizzonti tanto diversi quanto possono esserlo quelli di Quine, Popper, Kuhn, Feyerabend. Un passo di Quine (1953, p.42) è particolarmente eloquente:

"La totalità delle nostre presunte conoscenze o convinzioni sulle relazioni più decisamente causali in materia di geografia o di storia, sulle leggi più profonde della fisica nucleare e, persino, della matematica o della logica pura, è un tessuto costruito dall'uomo e che solo marginalmente si fonda su basi sperimentali...".

Accanto agli interrogativi epistemologici degli uomini di scienza, un dubbio più affettivo e, proprio per questo, più radicale si impadronisce contemporaneamente del pubblico.

Nei paesi più ricchi del mondo, un cumulo di fattori scuote la fiducia ancora troppo cieca nella scienza come mezzo per risolvere tutti i problemi dell'uomo. I beneficiari dei *golden sixties*, degli aurei anni Sessanta, scoprono segnatamente:

- che il possesso dell'energia nucleare può significare l'annientamento su scala planetaria;
- che la povertà non è affatto scomparsa nei paesi a tecnologia più avanzata e che cresce ancora nei paesi "in via di sviluppo";
- che il progresso scientifico è lungi dall'aver stimolato parallelamente il progresso morale;
- che, se l'uomo ha conquistato nuove libertà, è anche caduto in nuove servitù, sapientemente organizzate per fare di lui un consumatore che viva il consumo come fine a se stesso;
- che, in contrasto con la constatazione precedente, nei paesi più ricchi i beni strumentali e di consumo, in passato così avidamente bramati, non sono più oggetto di reale interesse, poichè i bisogni essenziali e accessori sono già largamente soddisfatti; per gli uomini più lucidi di mente, tornano in primo piano i valori affettivi, sociali, estetici, e ciò scatena in alcuni una reazione di violenza pari all'azione (i movimenti hippy).

¹ Numerosi elementi contenuti nelle pagine che seguono sono stati pubblicati in preferenza dall'UNESCO-BIE nel volumetto da noi dedicato, nel 1982, allo stato della ricerca sperimentale in campo educativo (De Landsheere, 1982).

Parallelamente a queste reazioni, l'analisi socio-politica si approfondisce per smascherare e smontare i meccanismi d'intossicazione e di "riproduzione, le ideologie latenti, le sottigliezze della "lotta delle classi", e si sviluppa così un «processo di presa di coscienza» insieme più profonda e più totale. È l'intera società, ivi compresa la scienza che le ha fatto, in parte (ma su questa restrizione si sorvola), da supporto e da strumento, ad essere rimessa in discussione dagli studenti del maggio '68.

La scuola non sfugge ovviamente alla contestazione, del resto perfettamente giustificata a causa del fossato fattosi improvvisamente profondo tra la civiltà contemporanea, dinamica e versatile, e un'istituzione la quale alla propria missione conservatrice — trasmette il patrimonio culturale acquisito — aggiunge uno spirito tardigrado, se non addirittura retrogrado, anziché coltivare la divergenza.

Ma questa giusta critica sarà immediatamente scavalcata da spinte estremistiche all'interno e all'esterno dell'istituzione. All'interno, ad opera di pedagogisti che trovano a Summerhill o nella caricatura di Rogers il modello, se non la giustificazione del loro neo-romanticismo; all'esterno, attraverso proposte di soppressione radicale: perché i giovani non potrebbero educarsi sul filo dei loro incontri casuali, diretti o mediati, con cittadini ricchi di esperienza e di coscienza? La società senza classi sarà anche senza scuola.

A. Spiegare e comprendere

L'insoddisfazione intellettuale è grande anche nella ricerca educativa. A quest'ultima si rimprovera la mancanza di una teoria generale, di una sistematica nell'affrontare i problemi da risolvere e di un'analisi abbastanza fine da poter render conto della complessità dei fenomeni umani.

Il primo rimprovero è chiaramente espresso da Lamke già nel 1955 (p. 192):

«Noi aspettiamo ancora un Copernico che semplificherà le nostre spiegazioni, un Newton che formulerà alcuni principi essenziali su cui possa fondarsi, almeno per un certo tempo, il nostro edificio, un Mendeleev che ordinerà la massa dei dati in apparenza incoerenti, un Cartesio, un Leibniz, un Fisher, che ci muniranno di modelli matematici della realtà quale noi la vediamo, modelli appositamente costruiti per il nostro lavoro e non necessariamente per altre discipline».

Di fatto, nel momento in cui Lamke scrive (e durante gli anni successivi), i risultati della ricerca si accumulano, ma sono disparati. Il solo sforzo di sintesi e d'integrazione davvero significativo è realizzato in quel periodo dall'*American Educational Research Association* (AERA) nella sua rivista *Review of Educational Research* e nella sua enciclopedia decennale.

La mancanza di sistematica nell'approccio ai problemi è denunciata da Bloom (1966, p.219), il quale vorrebbe che, come aveva suggerito J. Platt (1964) per la biologia, si disegnasse una carta della conoscenza capace di evidenziare gli itinerari seguiti, nel loro stato di avanzamento, nonché le strettoie difficili a superarsi, di cui non ci si dovrebbe più occupare (almeno provvisoriamente). Sapremmo così a che punto ci troviamo e quali siano le principali direzioni da prendere. Sei anni

dopo Bloom, Travers (1972, p.VII) riferisce che numerosi collaboratori del secondo *Handbook of Research on Teaching* «deplorano che la ricerca sia un mosaico di studi senza legame che non si combinano organicamente tra loro e non conducono ad un proficuo insieme di generalizzazioni». Travers osserva altresì che la parte statistica delle ricerche ha compiuto notevoli miglioramenti, senza però che si produca un analogo progresso nella concettualizzazione.

Insomma, l'afflusso di denaro degli anni Sessanta non ha provocato l'avanzamento che sarebbe stato lecito sperare.

Infine, il frequente divario tra la ricerca e la pratica educativa, il carattere insoddisfacente di un approccio quasi esclusivamente quantitativo alla realtà sono oggetto di vigorose denunce. Certamente il dibattito non è affatto nuovo: esiste dalla nascita della pedagogia sperimentale. Abbiamo visto, ad esempio, come William James prenda le distanze rispetto a Thorndike e opti risolutamente per il qualitativo, come farà anche John Dewey, in modo appena più sfumato. In Francia, Richard (1911) — che non possiede invero la statura degli studiosi qui sopra menzionati — si schiera decisamente contro i fautori della valutazione quantitativa, la cui volontà di oggettività è a suo avviso mera illusione.

«Per giudicare (i risultati di un'educazione condotta metodicamente) i test sono procedimenti troppo grossolani; con il loro aiuto, valuterete un momento dello sviluppo, non lo sviluppo totale, il solo che conti. Il risultato dell'educazione è una trasformazione lenta, invisibile (...)» (pp.154-155).

Quarant'anni dopo, in un editoriale della rivista *La Raison*², M. Reuchlin (1952) avverte la necessità di dimostrare, reagendo a contestazioni anteriori, che inteso nel modo giusto, il metodo dei test «resta un metodo di descrizione quantitativa, di osservazioni controllabili, atte a rendere utili servizi a una psicologia oggettiva», più rigorosa di quella clinica, a cui *La Raison* accorda le sue preferenze.

In effetti, tale atteggiamento si riscontra nel corso di tutto il XX secolo. In certi casi, esso sembra avere un'origine puramente viscerale: l'idea di una scienza esatta dell'uomo riesce insopportabile ad alcuni. In altri casi, la nozione di conoscenza oggettiva ostacola sia lo sviluppo di una filosofia dell'educazione, sia l'attuazione di una politica. In altri casi ancora, il dibattito ha un fondamento più decisamente epistemologico: la spiegazione scientifica, in termini di relazioni tra variabili, lascerebbe da parte l'essenziale: la comprensione.

K.O. Apel (1979) ha ricostruito l'evoluzione di questo dibattito a partire dall'opera fondamentale di G. von Wright (1971), *Explanation and Understanding*.

Wright distingue con chiarezza le due grandi tradizioni scientifiche. La prima, che risale ad Aristotele, privilegia le spiegazioni fornite in termini di finalità, d'intenzioni, di motivi, di ragioni; è la tradizione ermeneutica (comprendere). L'altra, che Wright qualifica come galileiana, identifica la spiegazione scientifica con la

² *La Raison: Cahier de psychopathologie scientifique* (Neuilly-sur-Marne), 1952, 4, 3-27. Questa rivista fu fondata da un gruppo di psichiatri marxisti; il suo comitato di redazione era presieduto da H. Wallon.

spiegazione causale e lascia poco spazio alle finalità: è la tradizione positivista (spiegare).

Come rammenta J. Bouveresse (1980), facendo la sintesi del problema di cui ci stiamo occupando, il positivismo contemporaneo s'inquadra risolutamente in questa seconda direzione, e aderisce a tre principi fondamentali:

- 1) l'unità della scienza;
- 2) la metodologia della ricerca dev'essere quella delle scienze esatte: matematica, fisica;
- 3) "la spiegazione scientifica è di natura causale, in senso lato, e consiste nel sussumere casi particolari sotto leggi generali".

In questa prospettiva, la comprensione ermeneutica serve semplicemente ad assumere i motivi come cause ipotetiche.

Fin dall'inizio del secolo, Claparède (1904) affronta questo problema a proposito della psicologia. Egli constata (1952, II, p.203) che la causalità psichica «ha qualche cosa di molto meno soddisfacente della causalità fisica». Quando si sente dire Cesare e si pensa a Roma, anche se si ricorre al costrutto di associazione, non si percepisce tuttavia chiaramente la causa reale dell'evocazione.

Claparède giunge a distinguere due categorie di domande che si può porre a proposito di un fenomeno psicologico:

1. Qual è la *struttura* del fenomeno: semplice-complessa? Quale il suo svolgimento (processo)? I suoi antecedenti necessari? Il suo meccanismo interno?
2. Qual è la sua *funzione*? La ragione dell'apparire del fenomeno? A che serve?

E Claparède (1952, p.202) propone come esempio la domanda rivolta ad un amico: "Perché corri?" La spiegazione sarebbe: alcuni processi fisicochimici attivano i centri motori da cui dipendono i muscoli delle mie gambe... La comprensione sarebbe invece fornita dalla risposta: "Per non perdere il treno".

«Vediamo dunque, conclude Claparède (p. 206), come accanto alla spiegazione causale occorra far posto, in psicologia, alla *spiegazione teleologica*, che si può distinguere sotto il nome di comprensione. Un processo psicologico viene "compreso" quando si è scoperto quale interesse esso tenda a soddisfare. Mentre la spiegazione causale considera i processi psichici dall'esterno, la comprensione li considera dall'interno...».

Claparède formula così quello che oggi si è d'accordo nel chiamare il "nuovo dualismo" (Wittgenstein) nel quale, accanto alle cause che spiegano un fenomeno, si esaminano le ragioni che conferiscono senso a un comportamento o ancora, accanto alle leggi che determinano causalmente l'azione, si considerano le regole e le norme che la determinano in tutt'altro modo (cfr. Bouveresse, 1980). Egli non sceglie una delle due vie con esclusione dell'altra, ma ritiene che occorra imbroccarle entrambe «a volta a volta o simultaneamente; esse si completano a vicenda» (p.228).

Questa breve discussione epistemologica iniziale s'impone a chiunque voglia collocare nella sua prospettiva e comprende il dibattito metodologico fondamentale di cui la ricerca educativa costituisce attualmente l'oggetto.

Alla tradizione positivista si ricollegano — sebbene con sempre più numerose sfumature — i sostenitori dell'approccio quantitativo in sede di ricerca nel campo dell'educazione. F.N. Kerlinger (1964) figura fra i suoi teorici più brillanti:

«La ricerca scientifica è l'investigazione sistematica, controllata, sperimentale e critica delle proposizioni ipotetiche concernenti le relazioni presunte tra i fenomeni naturali» (1964, p.13).

Nel filone ermeneutico si collocano, in modo più o meno pronunciato, coloro che privilegiano l'aspetto qualitativo, che pensano che la valutazione cosiddetta rigida ignori l'uomo sostituendogli un'astrazione matematica e che optano decisamente per la valutazione morbida, sulla quale si basano gli studi di tipo clinico, storico, antropologico...

L'opposizione tra queste due grandi tendenze domina il discorso relativo alla ricerca pedagogica nel corso degli ultimi venticinque anni. Tuttavia, mentre nelle altre scienze un certo ritorno al qualitativo non mette mai in pericolo l'edificio del sapere, la reazione nel campo della ricerca educativa non è affatto altrettanto sfumata. Accanto alla chiaroveggenza di un Piaget, alla fondata reazione di Campbell e Cronbach, che si serviranno da testimoni privilegiati, le reazioni estremistiche non mancano.

B. Il ripensamento della ricerca sperimentale in campo educativo

In che modo il riesame epistemologico a cui si dedicano le scienze più avanzate si ripercuoterà sulle scienze sociali³, investendo in pieno, negli anni Settanta, la ricerca educativa?

Con la sua *Epistémologie des sciences de l'homme*, J. Piaget (1972) ha ricostruito un quadro generale in cui l'approccio di tipo storico ritrova il posto che gli spetta. Tuttavia saranno proprio i paesi anglosassoni e scandinavi più avanzati nel campo della pedagogia sperimentale a rimettere direttamente in discussione quest'ultima. Dopo aver sviluppato ininterrottamente i metodi quantitativi dall'opzione scientificista, cristallizzata da Thorndike nel 1904, fino al grado di perfezione attuale, i ricercatori vedranno improvvisamente l'immenso edificio, così pazientemente costruito, contestato da due dei loro colleghi più prestigiosi a proposito della valutazione di programmi. E, quasi ad aumentare l'effetto di *choc*, i due si esprimeranno a poche ore d'intervallo nella stessa assemblea dell'Associazione americana di psicologia: L. Cronbach e D.T. Campbell⁴.

³ Si vedano T. Adorno e K. Popper, *De Vienne à Francfort: la querelle allemande des sciences sociales*, trad. francese, Bruxelles, Editions Complexe, 1979. Da consultare altresì l'importante opera pubblicata per iniziativa dell'UNESCO *Tendances principales de la recherche dans les sciences sociales et humaines*, I: *Sciences sociales*, Parigi-L'Aia, Mouton-Unesco, 1970.

⁴ L.J. Cronbach, *Beyond the Two Disciplines of Scientific Psychology*, Comunicazione all'Assemblea dell'American Psychological Association, 1 settembre 1974; D.T. Campbell, *Qualitative knowing in Action Research*, *ibid.*

1. Campbell e la conoscenza qualitativa

D.T. Campbell presenta ai fini del nostro discorso un duplice interesse. Innanzi tutto, come abbiamo visto, egli ha più di tutti contribuito ad estendere e a sistematizzare, a vantaggio della ricerca educativa, il pensiero di Ronald Fisher in materia di piani sperimentali. Egli ha un lungo passato di quantificatore; lo studio clinico di un caso occupa l'estremità inferiore della gerarchia scientifica nella distinzione ormai classica da lui adottata tra lo studio del caso unico (*one-shot study*), la ricerca quasi sperimentale e la ricerca sperimentale.

Nella sua comunicazione ormai famosa del settembre 1974, non è la ricerca fondamentale in campo educativo che Campbell rimette in discussione, ma bensì un approccio esclusivamente quantitativo nella «valutazione dei risultati di innovazioni sociali deliberatamente introdotte» o, più in generale, nella «valutazione di programmi».

D'altro canto è importante rilevare che, fin dall'inizio, Campbell continua a porre il termine *quantitativo* come sinonimo di scientifico, mentre tra i sinonimi che propone per *qualitativo* si riscontrano: *storico-filosofico (humanistic)*, *fenomenologico*, *clinico*, *studio di casi singoli*, *lavoro sul terreno*, *osservazione partecipativa*, *valutazione dei processi e buon senso*.

L'obiettivo che persegue è chiaro: giungere ad «una prospettiva che unifichi la conoscenza qualitativa e quantitativa, conforme ai fondamenti stessi della filosofia contemporanea della scienza» (p.2).

Campbell mostra che la conoscenza quantitativa, pur se la oltrepassa, dipende dalla conoscenza qualitativa. Gli dispiace che le scienze sociali abbiano depauperato il proprio modo di procedere, rifiutando di trovare, nel qualitativo, «la controprova di una convalida fornita dal buon senso». E in proposito rammenta che anche gli scienziati più rigorosi si servono regolarmente del loro buon senso per respingere, ad esempio, nelle loro ricerche di laboratorio, errori dovuti alla lettura sbagliata di misure, a difetti degli strumenti, e a errori di cablaggio, ecc. Perché prendere sul serio, al punto di trattarli mediante ordinatore, risultati di test che i soggetti si sono divertiti ad alterare, o esperienze non rigorose nelle quali fattori estranei al «trattamento» possono benissimo spiegare i risultati, positivi o negativi?

Campbell aprirà perciò largamente la porta alla valutazione malleadrice, di cui Stake si farà sostenitore là dove scrive: «La descrizione di un processo, ben preparata e coscienziosamente eseguita, appare come un componente auspicabile di ogni valutazione di programma; essa funge da controprova convalidante e permette la critica delle procedure di misurazione e dei dispositivi sperimentali» (18).

Per la descrizione dei processi, Campbell trova specialisti ben addestrati tra gli antropologi i quali, da Malinowski in poi, hanno imparato a conoscere, partecipando intensamente e lungamente alla vita di coloro di cui vogliono studiare la cultura.

Questo ricorso al metodo antropologico (considerato a torto da certuni come il solo valido) colpirà la mente degli studiosi al punto che il dibattito quantitativo-qualitativo verrà ormai chiamato da molti nomotetico-antropologico, e che si

contrapporranno, nello stesso senso, due scuole: quella dell'agricoltura (perché i piani sperimentali di Fisher furono concepiti inizialmente per essa) e quella dell'antropologia.

Campbell non ha però alcuna intenzione di rompere con la concezione scientifica "rigida": dopo aver mostrato tutto il contributo che la "conoscenza qualitativa" può dare, egli conclude senza ambiguità: «Tuttavia non mi sembra che queste etnografie possano da sole fornire la prova dell'efficacia di un programma; esse non possono sostituire una buona valutazione quantitativa sperimentale». L'opzione nomotetica conserva dunque qui la precedenza.

Cronbach assume quanto a lui, una posizione più sfumata e soprattutto molto più restrittiva.

2. Cronbach e le interazioni tra attitudini e modalità di trattamento dei dati

Ancora ignorando la tesi che Campbell si apprestava a difendere, Cronbach sceglie, lo stesso giorno, di ricollocare l'approccio storico in primo piano, anzi di riconoscergli una sorta di monopolio di validità nelle scienze sociali. Fin dalla prima frase, il tono risulta evidente: «La separazione storica tra la psicologia sperimentale⁵ e lo studio delle differenze individuali ha creato ostacoli al progresso della ricerca psicologica» (p.1).

Già dal 1957, Cronbach aveva sottolineato come, astruendo dalle differenze fra individui, numerose ricerche psicologiche e pedagogiche mettessero capo a generalizzazioni di scarsa validità. Per esempio, i risultati ottenuti con un determinato metodo d'insegnamento non sono dovuti soltanto a tale metodo, ma alla sua interazione con le caratteristiche degli allievi.

Dieci anni dopo, Cronbach ritiene di aver in tale modo adottato una teoria troppo schematica, poiché egli si è fermato soltanto alle interazioni di primo grado, mentre occorre andare molto oltre per poter spiegare un risultato osservato. Per esempio, l'epoca in cui l'esperienza ha luogo esercita anch'essa un'influenza: il comportamento educativo dei genitori appartenenti alla classe media in un dato luogo può cambiare profondamente in pochi anni. Tanti fattori agiscono gli uni sugli altri in un'esperienza apparentemente semplice: l'età del soggetto, il suo sesso, il sesso dello sperimentatore, le aspettative del soggetto, le aspettative dello sperimentatore, la pregressa esperienza del soggetto. Ed ecco Cronbach (1974, p.7) concludere con stile figurato: «Quando si considerano le interazioni, si entra in un palazzo degli specchi in cui l'immagine si riflette all'infinito. Anche se spingiamo la nostra analisi fino al terzo, fino al quinto grado, addirittura più oltre, possiamo sempre supporre di aver trascurato interazioni di un grado ancora superiore».

Data l'impossibilità di giungere a cosiffatta raffinatezza analitica, Cronbach

⁵ Si intenda: di tipo nomotetico.

raccomanda in primo luogo un'analisi dei dati molto più attenta alle sfumature. Egli ritiene che sia venuto il tempo di «esorcizzare l'ipotesi senza valore» (p.18) la quale, a causa delle altissime soglie di probabilità prescelte, ha indotto i ricercatori a trascurare dati costosi e spesso anch'essi significativi, quando si osservi la realtà in modo più fine. Importa dunque «frugare i dati per mettere in luce effetti locali dovuti a condizioni incontrollate o a risposte di livello intermedio» (p.19) e ciò presuppone che queste siano state osservate e registrate fin dall'inizio della ricerca. Donde l'opzione antropologica adottata risolutamente da Cronbach in un passo che ha importanza storica, a causa del radicale cambiamento di concezione che esso segna, non solo per l'autore, ma anche per la ricerca contemporanea.

«Anziché fare della generalizzazione la regola della nostra ricerca, propongo di capovolgere le nostre priorità. Un osservatore che raccolga dei dati in una situazione particolare si trova in grado di valutare le procedure praticate o proposte e di osservare gli effetti nel loro contesto. Cercando di descrivere e di spiegare quanto è accaduto, egli presterà attenzione non solo alle variabili controllate, ma anche alle condizioni incontrollate, alle caratteristiche personali e agli eventi che si producono durante il trattamento e la misurazione dei dati. Muovendo da situazione a situazione, il suo primo compito è quello di descrivere di nuovo e di interpretare l'effetto in ogni singolo caso, tenendo conto di fattori che agiscono unicamente in tale singolo caso o in una serie di eventi. Man mano che i risultati si accumulano, colui che cerca di comprendere farà del proprio meglio per scoprire come i fattori controllati potrebbero aver causato deviazioni locali dell'effetto modale. In altri termini, la generalizzazione interviene solo in una fase più tarda, e l'eccezione è considerata non meno seriamente della regola (...). Quando attribuiamo un peso adeguato alle condizioni locali, ogni generalizzazione è un'ipotesi di lavoro, e non una conclusione» (pp. 19-20)⁶.

Cronbach conclude in sostanza che, nelle scienze sociali, è vano voler formulare delle leggi che precisino le condizioni necessarie e sufficienti perché si produca un determinato effetto. Tutt'al più si possono descrivere le condizioni in cui una "generalizzazione" si è verificata nel passato, senza che ciò pregiudichi l'avvenire. Egli riconosce tuttavia una validità a quello che chiama «l'empirismo a breve termine» (p.23), cioè alle misure oggettive che permettono di adeguare un trattamento in funzione delle risposte osservate. In breve, la ricerca scientifica in campo educativo dovrebbe rinunciare a elaborare ogni teoria durevole; la sua ambizione si limiterà all'osservazione rigorosa e alla descrizione dell'uomo così come esiste in un dato momento in una data cultura.

Possiamo dire con questo che Cronbach assuma una posizione più radicale di quella di Campbell? Non è affatto certo. Quando ammette la possibilità di generalizzazioni a proposito di eventi passati, egli si trova obiettivamente d'accordo con Campbell il quale sostiene, in ultima analisi, la superiorità finale dell'approc-

⁶ Una posizione vicina a questa è assunta da Boudon (1984) per la sociologia, quando conclude: "Non esistono teorie *scientifiche* del cambiamento sociale se non *parziali e locali*".

cio quantitativo nella valutazione di programmi. Orbene, questo è un punto capitale e, paradossalmente, proprio riconoscendo il ruolo primario dei giudizi di valore in campo educativo — Popper parlerebbe di ipotesi non confutabili — lo si comprende meglio.

A partire dal momento in cui si assegna ad un programma uno scopo in cui si esprime un giudizio di valore fondamentale, importa verificare sistematicamente se tale scopo sia stato o no conseguito, quali che siano, d'altro lato, le circostanze storiche capaci di spiegare l'insuccesso o le deviazioni. Ciò non esclude un'eventuale revisione delle intenzioni iniziali: può darsi in effetti che degli scopi imprevisi siano conseguiti e che posseggano anch'essi, agli occhi del responsabile del programma, un'importanza tale da far giudicare benefica l'operazione.

Che ogni legge in cui si condensa il nostro sapere abbia solo validità provvisoria e debba essere considerata come un'ipotesi di lavoro è oggi una verità ovvia e banale. Non è qui che risiede il problema. Sarebbe più esatto constatare che, quanto più è grande il numero di fattori e di interazioni, tanto più labili sono le leggi e più limitate nel loro campo d'applicazione. Ciò è vero tanto per la fisica che per la psicologia. Ma la difficoltà di un'impresa importante non basta a giustificarne l'abbandono. Cronbach riconosce (p.5) che «le nostre difficoltà non sono dovute all'irriducibilità degli eventi umani a leggi; l'uomo e le sue creazioni *fanno parte* del mondo naturale». Le «difficoltà» provengono dalla complessità, dalla diversità, anzi dall'evanescenza delle condizioni.

Di fatto, si può temere che il desiderio di tener conto delle interazioni di ogni ordine produca effetti di sterilizzazione pari a quelli di ogni altro perfezionismo. Da una parte, pretendere che nessuna legge si sia rivelata valida nelle scienze sociali è contraddetto dai fatti; dall'altra parte, se le leggi relative all'uomo patiscono più eccezioni di altre, ciò non basta per rinunciarvi.

3. Stake e la valutazione mallevadrice

Le idee di R. Stake maturano in sincronia quasi perfetta con quelle di Campbell e di Cronbach e, come questi ultimi, Stake possiede una ricca esperienza in materia di valutazione quantitativa di programmi. Il merito di Stake⁷ sarà di formalizzare l'approccio qualitativo nella valutazione di programmi facendone un modello coerente e di rivendicare, per i partecipanti ai programmi, il diritto di porre quesiti e di ricevere un'informazione adeguata sia nel contenuto che nella forma.

Stake rivolge al procedimento nomotetico le critiche seguenti:

1. Esso non permette una buona comunicazione tra il valutatore e il suo pubblico, condizione essenziale specialmente nella ricerca intesa come azione.

⁷ Si veda specialmente l'opera collettiva: D. Hamilton, D. Jenkins, C. King, B. MacDonald, M. Parlett, *Beyond the Numbers Game, A Reader in Educational Evaluation*, Londra, Macmillan, 1977. In questo libro si trovano numerosi testi teorici di Stake, estratti da uno dei suoi rapporti di valutazione e una nota su Stake stesso.⁸

2. Le relazioni emergenti dalla ricerca non consentono di sapere quale sia il senso esatto del vero programma, con tutte le sue incognite, le sue particolarità.

3. Il programma è spesso concepito in funzione del dispositivo sperimentale possibile, e non viceversa.

4. Il rigore della ricerca nomotetica è costoso; tuttavia essa non fornisce sovente la risposta agli interrogativi formulati.

Per essere qualificata come mallevadrice, una valutazione deve soddisfare le seguenti condizioni (p. 163):

- 1) vertere sul programma così come in effetti si svolge e non come era stato pianificato;
- 2) rispondere alle informazioni richieste dagli interlocutori;
- 3) tener conto dei diversi sistemi di valori, quando vengono presentati i successi e i fallimenti del programma.

Per Stake, i dati analitici depurati della ricerca nomotetica si addicono alla ricerca scientifica, ma non alla valutazione di programmi d'azione educativa. Per questi ultimi egli esige un ritratto totale, che non esiti a far posto all'ambiguità.

La descrizione non è realizzata soltanto dal valutatore, ma anche, per esempio, da uno dei fautori del progetto, da uno dei suoi avversari, e da uno coloro che vi sono coinvolti. Nel corso della descrizione il valutatore segnalerà gli insuccessi che si sono già verificati o quelli che sembrano delinearsi, le scelte da fare tra diverse possibilità e le implicazioni di ciascuna di queste scelte.

Quando giunge il momento della valutazione vera e propria, gli obiettivi assegnati inizialmente al programma passano in seconda linea. Il giudizio investe ciò che effettivamente si osserva sul terreno.

A favore di questa concessione sarà da annoverare la volontà di autenticità. A suo carico osserveremo: se un programma educativo importante viene avviato dopo matura riflessione, con intenti chiari, come ammettere fin da principio che si releghino in seconda linea tali intenti e gli obiettivi in cui si traducono? Se gli intenti iniziali non vengono rispettati, i casi sono tre: o la deviazione è compatibile con i giudizi di valore che hanno ispirato all'origine l'elaborazione dei programmi, oppure questi giudizi si rivelano malcerti e vanno rivisti, o ancora l'azione educativa dev'essere corretta per il raggiungimento dei fini previsti all'inizio.

4. Dopo la decantazione

Campbell, Cronbach e Stake rappresentano ciascuno una delle più importanti direzioni assunte dalla ricerca valutativa contemporanea, più particolarmente dalla valutazione di programmi.

Destinata a definire o a ridefinire una politica educativa e a preparare le decisioni che la traducono in atto, la valutazione di programmi non acquisisce veramente valore di disciplina scientifica se non a partire dagli anni Settanta. Applicandosi a tutte le disposizioni scientifiche di lungo respiro, essa tenta di stabilire in che misura i risultati conseguiti corrispondano alle intenzioni del programma (criteri intrinseci) o possano suscitare una contestazione di queste stesse intenzioni (criteri estrinseci).

Le informazioni raccolte vengono messe a disposizione del detentore del potere decisionale che, in ultima istanza, utilizza o rinuncia ad utilizzare tali dati per modificare la situazione esistente.

Naturalmente, intervengono le considerazioni sul rapporto costo-profitto, poiché il detentore del potere raramente sfugge al quesito: «Imboccando questa strada, che cosa la società ci guadagna, che cosa ci perde?» L'inevitabile giudizio di valore, che interviene alla fine, riconduce al qualitativo.

Talmage (1982, p.599) divide i valutatori di programmi in quattro categorie: gli sperimentalisti (approccio quantitativo), i descrittori (approccio qualitativo imperniato sui processi), gli eclettici e gli analisti in termini di costo-profitto. Il quadro della pagina seguente mostra quanto si siano chiarite in meno di vent'anni le principali opzioni metodologiche.

A seconda della metodologia prescelta, come si può vedere, il valutatore esplica a volte un ruolo centrale, se non esclusivo, a volte un ruolo piuttosto marginale, essendo direttamente associati nello studio i soggetti coinvolti nei programmi. O si constata, ancora, come i lavori si distinguano per il loro obiettivo: pilotaggio del programma (consegue o non consegue i suoi scopi?) valutazione del programma, preparazione di una decisione a proposito del programma (Popham, 1975).

La valutazione di programmi è diventata, nel corso degli ultimi vent'anni, un importante settore di ricerca che possiede la sua filosofia e i suoi metodi. Essa è manifestamente chiamata a svolgere una funzione crescente nel mondo dell'educazione. I criteri di qualità di questo tipo di ricerca vengono sempre meglio riconosciuti. Resta variabile la misura in cui i responsabili politici e pedagogici tengono conto dei suoi apporti per prendere le loro decisioni. Anche questo fenomeno è divenuto oggetto di indagini.

Campbell, Cronbach e Stake, fra tanti altri loro colleghi disseminati nel mondo, sono attori privilegiati dell'evoluzione positiva della ricerca in campo educativo nel corso degli ultimi decenni:

- apertura più larga all'aspetto qualitativo che assicura una percezione molto più profonda delle realtà educative e permette più fini elaborazioni quantitative;
- in particolare, grande importanza riservata allo studio dei processi, dei cambiamenti che intervengono tra l'inizio e la fine dell'esperienza;
- ricerca di un'unificazione della conoscenza qualitativa e della conoscenza quantitativa;
- presa di coscienza dell'importanza cruciale delle interazioni tra l'elaborazione sperimentale e le caratteristiche dei soggetti, il loro ambiente fisico e umano: uno stesso metodo d'insegnamento sorretto dalle stesse direttive e dallo stesso materiale non conduce agli stessi risultati in tutte le circostanze; assunzione di responsabilità dei soggetti nella sperimentazione;
- superamento dei dispositivi sperimentali "chiusi", per poter tener conto dei risultati positivi imprevisti;
- apertura al sapere locale, al contingente, all'effimero. Donde la netta distinzione tra la validità a breve termine e la validità a lungo termine delle leggi formulate.

Quattro metodi di valutazione di programmi

	Sperimentalisti: Cook e Campbell (1979)	Eclettici: Cronbach e altri (1980)	Descrittori: Parlett e Hamilton (1979) Stake (1975)	Analisti costo-profitto: Haller (1975)
Base filosofica	Positivista	Positivistico-pragmatica	Fenomenologica	Logico-analitica
Base disciplinare	Psicologica	Psicologica-sociologica	Sociologica-antropologica	Economica-gestionale
Punto focale metodologico	Relazioni causali	La ricerca delle relazioni causali è completata da dati relativi ai processi e al contesto	Descrizione totale del programma dal punto di vista dei partecipanti	Valore del programma giudicato in termini di costo-profitto
Metodologia	Piani sperimentali o quasi sperimentali	Piani sperimentali e studi di casi singoli	Studi di casi singoli, osservazione di chi partecipa, triangola- zione	Analisi costo-profitto
Variabili	Predeterminate: input-output	Predeterminate, più quelle che emergono nel corso della valu- tazione	Emergono nel corso della valutazione	Predeterminate

(Estratto e adattato da Talmage, 1984, p.601)

Per i ricercatori profondamente rispettosi del rigore scientifico, le nuove direzioni che così si delineano corrispondono a un progresso sperimentale di primaria importanza: man mano che si avvicina il XXI secolo, la ricerca educativa sembra in tal modo raggiungere la sua maturità.

Ma i pericoli sono evidenti — e non tarderanno a manifestarsi. Essi sono essenzialmente di tre ordini:

Innanzitutto un pericolo di sterilizzazione da perfezionismo. Abbiamo mostrato altrove (De Landsheere, 1982, pp. 30-31) che prendere Cronbach alla lettera tentando di tener conto di un gran numero di gradi d'interazioni è irrealistico; risultati molto soddisfacenti possono spesso ottenersi senza spingersi così lontano.

Esiste inoltre un pericolo di malintesi: alcuni hanno trovato, nelle opinioni sfumate di cui si è detto poc'anzi, la giustificazione per il rifiuto integrale del quantitativo, della valutazione rigida, della severa "disciplina propria dell'indagine" (Cronbach e Suppes, 1968). Da qui alla pretesa di attribuire un ruolo primario all'irrazionale non v'è che un passo, e tale passo è stato compiuto sia da filosofi della scienza sia da dilettranti senza formazione degna di questo nome.

L'interesse suscitato dal far passare i soggetti di talune ricerche dal loro ruolo di oggetti osservati a quello di partecipanti o di interlocutori collaboranti ha colpito a tal punto alcune menti che solo la ricreazione o, più generalmente, la ricerca partecipativa sarebbero ancora degni di attenzione.

Deve restar chiaro che, anche se si tiene conto del particolare dell'irrazionale nei comportamenti dell'uomo e altresì dell'evoluzione degli obiettivi perseguiti nel corso di un'impresa educativa, la conoscenza scientifica finale rimane razionale.

"Qualsiasi abbandono della spiegazione razionale non può condurre che a una catastrofe intellettuale. Ciò che si vede nel caso dei metodi proposti da varie correnti parasociologiche che vogliono identificare la conoscenza con gli scopi dell'azione, espressione sempre oscura e che spesso ricopre merci di pessima qualità" (Touraine, 1984).

Infine abbiamo visto il pericolo, in sede di valutazione di programmi, del non curarsi più degli obiettivi inizialmente fissati, ma unicamente di quelli effettivamente conseguiti, siano o non siano compresi tra i primi. Che siano realizzati gli obiettivi primari, espressione di una filosofia e di una politica, non avrebbe dunque più importanza.

La virulenza della reazione contro la ricerca nomotetica è bene illustrata da D. Hamilton (1980) — uno dei padri, con Parlett (1972), della valutazione illuminante⁸ — che se la prende con la valutazione normativa, e da D. Kalles

⁸ Il termine è coniato da Trow (1970) e verosimilmente attinto alla dottrina filosofica dell'illuminismo di Swedenborg. Lo scopo della valutazione illuminante è scoprire ciò che provano gli allievi e i docenti partecipanti a un progetto di ricerca, e quali sono, ai loro occhi, gli aspetti più importanti dell'innovazione, i vantaggi e gli svantaggi che ne derivano.

(1980), che celebra il processo ideologico della ricerca. Secondo quest'ultimo, la ricerca educativa sarebbe al servizio dell'apparato statale e potrebbe effettuarsi soltanto se accetta l'ideologia della forza sociale dominante...

C. L'esito del dibattito

Aver rimesso profondamente in discussione e aver denunciato senza compiacenza (anzi talora in modi oltranzistici) gli errori della ricerca educativa non ha nuociuto affatto a quest'ultima, ma ha viceversa contribuito al suo arricchimento.

Certo, parecchia energia si è potuta perdere in vacui cavilli e una parte dell'opinione pubblica — alcuni membri della quale coltivavano da sempre dei preconcetti negativi — ha potuto trarre argomento dalla contestazione per pesare politicamente al fine di ridurre ancora il sostegno alla ricerca. Ma questo rallentamento momentaneo è ben poca cosa a patto della chiarificazione che si è operata.

I due passi che seguono, dovuti rispettivamente a J. Keeves (1979) e a R.C. Rist (1977), ne rendono testimonianza meglio di ogni lungo discorso.

«Noi riteniamo che gli studi qualitativi e quantitativi debbano completarsi in un programma di ricerca. I due modi d'indagine possono condurre a conclusioni generalizzabili, ma gli studi qualitativi richiedono in generale spese così elevate che essi debbono limitarsi a piccoli campioni non rappresentativi. Il loro ruolo consiste allora nell'offrire il ricco particolare osservato che suggerisce spiegazioni degli effetti più sommarî registrati nelle indagini o *surveys* di tipo quantitativo. Raccomandazioni relative alla politica educativa, basate sulle ricerche qualitative limitate, non possono che rivestire un carattere assai provvisorio. Al contrario, e benché le misure da esse effettuate siano piuttosto grossolane, i risultati delle ricerche nomotetiche sono generalizzabili e noi crediamo che essi permettano meglio di predire o di misurare gli effetti di politiche elaborate su questa base (...)».

«Si può sperare di mettere gradualmente a punto tecniche che permettano di saggiare le ipotesi, applicando piani sperimentali o, più verosimilmente, quasi sperimentali incentrati sulla variazione pianificata, alle ricerche qualitative che rivestono attualmente un carattere non sperimentale» (p.35).

I ricercatori sembrano decisi a non sciupare più energia preziosa in un dibattito che, almeno per un certo tempo, ha trovato la sua conclusione. Come scrive R.C. Rist (1977, p.42):

«'Valutazione rigida contro valutazione morbida', 'Quantificatori contro descrittori', 'Scienziati contro critici', 'Rigore contro intuizione': è molto semplicemente una verità lapalissiana affermare che le dicotomie rappresentate da questi luoghi comuni usurati hanno troppo a lungo dominato la discussione comparata tra diverse strategie di ricerca in campo educativo. In tal modo si riducono la complessità e le sottili distinzioni fra diversi approcci a semplici e rigide polarità (...). Si oscurano così la dialettica e l'interazione fra tutti gli sforzi verso la "conoscenza" o la "comprensione"».

Faculté de Psychologie et des
Sciences de l'Éducation
UNIVERSITÉ DE LIÈGE
Sart Tilman de Liège, B-32
6-89,31 LIÈGE
Tél. 041/20 30 27 - Fax 041/56 79 44

Rist conclude (p.48) che uno dei compiti più stimolanti della ricerca in campo educativo, durante gli anni Ottanta, consisterà nel mettere in luce le implicazioni di questa dialettica.

I fatti cominciano a dargli ragione, poichè ricercatori di qualità collaudata, per i quali studio qualitativo e rigore scientifico non si escludono tra loro, si accingono a definire una metodologia che permetta di rispettare questa esigenza. Così Huberman e Miles (1983) propongono un insieme di tecniche di riduzione e di presentazione dei dati che consentano di ricavare un significato valido dai dati qualitativi. E se il dubbio sussistesse ancora, Huberman (1983, p. 26) precisa in un altro studio metodologico: "Tocca al ricercatore che si avvicina al modello di valutazione più fenomenologico o esistenziale di Stake essere ancora più metodico del ricercatore 'classico'".

Conclusione di rilevanza capitale.

Faculté de Psychologie et des
Sciences de l'Éducation
UNITE DE DOCUMENTATION
Université de Liège, B-32
S-47.00 LIEGE
Tél. 041/56 20 27 - Fax 041/56 29 44