

Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata

LUIGINA MORTARI

Abstract: *Educational research has long been the subject of a number of substantial criticisms regarding its poor utility, excessive fragmentation of heuristic actions, and especially poor methodological rigour. The positivist paradigm, which has dominated over time the empirical educational research, has not allowed to earn enough scientific credibility because quantitative methods, although with epistemic credibility, have not made possible the access to a valuable knowledge. The recent qualitative turning point highlights a process of methodological development, however it needs careful epistemic reflection to not risk trivializing it. This paper examines the phenomenological method because it offers epistemic principles able to ground a rigorous and significant empirical research.*

Riassunto: *La ricerca educativa è oggetto da tempo di una serie di critiche consistenti, che le rimproverano scarsa utilità, eccessiva frammentazione delle azioni euristiche, ma soprattutto scarso rigore metodologico. Il riferimento al paradigma positivista che ha dominato nel tempo la ricerca pedagogica empirica non ha consentito di guadagnare sufficiente credibilità scientifica, perché i metodi quantitativi, pur dotati di credibilità epistemica, non hanno reso possibile l'accesso ad un sapere valido. La recente svolta qualitativa segna un processo di maturazione metodologica, che però necessita di un'attenta riflessione epistemologica per non rischiare la banalizzazzione. Il presente saggio prende in esame il metodo fenomenologico in quanto offre principi epistemici capaci di fondare una ricerca empirica rigorosa e con senso.*

Parole chiave: *metodo fenomenologico, educazione, ricerca, pedagogia.*

Molte sono le critiche che da tempo ormai sono rivolte alla ricerca pedagogica, critiche che non possono essere tralasciate in quanto considerate infondate (Evans, 2002, 25). Si rimprovera alla ricerca pedagogica di aver fallito rispetto alla sua stessa ragione, in quanto non fornisce dati utili alla pratica educativa, e questa carenza di senso mette a rischio la sua stessa credibilità (Beveridge, 1998; Levin and O'Donnell, 1999). I punti di maggior debolezza vengono individuati nella mancanza di utilità per la pratica, nel

non fornire risposte alle questioni circa le quali sono necessarie evidenze per indirizzare le politiche educative, in un'eccessiva frammentazione della ricerca in indagini spesso di scarsa rilevanza e senza un disegno organizzativo di sfondo che consenta poi di confrontare i dati emersi (Prings, 2000). Ma la critica più consistente è quella che rintraccia nella ricerca educativa una mancanza di rigore metodologico (Evans, 2002).

Si è ritenuto per lungo tempo che per dare rigore alla ricerca pedagogica bastasse applicare i metodi di altre scienze (psicologia, sociologia) che come quella pedagogica hanno per oggetto l'esperienza umana, le quali peraltro cercavano di adeguarsi ai modi propri delle scienze fisiche: quantificare e sperimentare secondo le modalità proprie del paradigma positivistico. Entrato in crisi questo modello della ricerca, poiché i fenomeni dell'esperienza umana sono risultati non metabolizzabili all'interno delle procedure positivistiche, si è affermata la ricerca qualitativa, che si avvale di tecniche che rendono accessibili dati che non sono immediatamente sottoponibili a procedure algoritmiche, ma richiedono metodi di analisi e di concettualizzazione appunto qualitativi.

Pur avendo acquisito una certa credibilità scientifica, tuttora la ricerca qualitativa è accusata di scarso rigore, non solo da parte dei ricercatori fedeli al paradigma positivistico e che, quindi, privilegiano i metodi quantitativi ma anche da coloro che adottano i metodi qualitativi.

Lo specifico di questo studio consiste nel cercare principi epistemici capaci di dar corpo ad un metodo rigoroso per la ricerca pedagogica nell'indirizzo fenomenologico della ricerca qualitativa.

Prima di entrare nel mezzo del discorso per presentare la validità epistemica del metodo fenomenologico è necessario giustificare la scelta di assumere come riferimento la filosofia fenomenologica. Tre sono le ragioni: a) la fenomenologia assume come oggetto d'indagine i vissuti e proprio i vissuti sono al centro della ricerca qualitativa nelle scienze sociali; b) a guidare la fenomenologia è la tensione a costituirsi come scienza rigorosa, e questo costituisce l'obiettivo primo della ricerca qualitativa impegnata a guadagnare una chiara credibilità scientifica; c) la qualità propria della fenomenologia è di essere "un metodo filosofico" (Lévinas, 2004, 26) e poiché la ricerca educativa è alla ricerca di un metodo rigoroso, quello fenomenologico può costituire un valido punto di riferimento.

Questo studio intende mostrare quali contributi offre il metodo fenomenologico per la costruzione di un metodo rigoroso per la ricerca empirica. In questa prospettiva del metodo fenomenologico vengono enunciati e presi in esame i fondamentali principi epistemici: cercare l'essenza em-

pirica, descrivere con fedeltà, cercare conoscenze chiare ed evidenti, dare attenzione, riflettere sugli atti cognitivi.

Cercare l'essenza empirica

L'asserzione primaria su cui si fonda il metodo fenomenologico stabilisce che per elaborare un discorso scientificamente fondato è necessario andare alle "cose stesse", ossia risalire dai discorsi e dalle teorie preformulate alle cose così come accadono, esaminarle nel loro offrirsi evitando l'intrusione di pregiudizi e di teorie pre-date (Husserl, 2002, 43). Significa uscire dalle strumentazioni epistemiche pre-date per "entrare nella realtà" e stare presso le cose.

Per costruire una conoscenza rigorosamente valida dei fenomeni la fenomenologia stabilisce essere necessario cercare di essi l'essenza. Per essenza s'intende ciò in cui consiste l'essere proprio di un ente (*Ibidem*, 16). La fenomenologia stabilisce che «un oggetto individuale non è qualcosa di semplicemente individuale, un "questo qui", un qualcosa di irripetibile», ma, oltre alle determinazioni secondarie e relative possiede «la sua compagine di predicati essenziali che necessariamente gli competono» (*Ibidem*, 15-16). Cercare l'essenza significa andare oltre il contingente, la qualità unica e singolare di un fenomeno, per individuare i predicati essenziali.

Il concetto di essenza è rilevante in ambito epistemologico, poiché cogliere l'essenza significa cogliere qualcosa d'essenziale; tuttavia così com'è formulato dalla filosofia fenomenologica non è immediatamente utile nella ricerca empirica. Secondo la fenomenologia, l'essenza viene colta dal "vedere eidetico", che non è un'azione cognitiva empirica (*Ibidem*, 16). Se la fenomenologia, in quanto filosofia eidetica, è interessata al mondo delle invarianze e non è interessata ai dati di fatto, la ricerca educativa invece non può essere una scienza di idealità, ma ha la qualità di una scienza empirica, d'esperienza, e "le scienze d'esperienza sono scienze di dati di fatto" (*Ibidem*, 15). Infatti, la ricerca empirica ha a che fare con la realtà sempre mutevole e imprevedibile del divenire; specificamente il mondo umano è un continuo variare nella sua fenomenicità, poiché l'essere umano è fatto per incominciare, sempre dunque introduce qualcosa di nuovo, qualcosa di inatteso. Quindi, le scienze empiriche, se vogliono acquisire una conoscenza valida dell'esperienza umana, non possono occuparsi di essenze eidetiche, ma devono prestare attenzione proprio a ciò che non interessa alla scienza eidetica, ossia alle determinazioni secondarie, relative e contingenti, quelle quali-

tà che Husserl definisce “attuali” non essenziali (*Ibidem*, 15). Conoscere in modo rigoroso l’esperienza umana, le pratiche agite, i significati attribuiti all’esperienza, le teorie costruite sui vissuti, ecc. significa prestare attenzione ad ogni oggetto non nelle sue qualità ideali, ma nei suoi tratti individuali specifici. Anche se ad ogni ente contingente appartiene un’essenza, “un *eidos* afferrabile nella sua purezza” (*Ibidem*, 15), una scienza empirica non può essere interessata all’essenza eidetica quanto invece a cogliere la specificità individuale di ogni oggetto.

Immaginiamo di intraprendere una ricerca che abbia per oggetto la pratica educativa e che intenda individuare le praticalità ordinarie con cui i docenti realizzano l’atto formativo. Poiché secondo Husserl ad ogni oggetto contingente appartiene un’essenza, se ragioniamo sul piano della scienza eidetica allora per costruire una conoscenza valida dobbiamo cogliere l’essenza di tale pratica, ciò richiede di individuare tutti quei predicati essenziali che necessariamente competono all’oggetto, ossia i tratti costitutivi di ogni singola pratica educativa¹.

Si può affermare che le qualità essenziali affinché un oggetto possa essere collocato nella regione tematica delle pratiche educative sono le seguenti: si attualizza in una relazione, la relazione è asimmetrica, chi educa agisce sulla base di un’intenzione, mette in campo uno specifico oggetto di apprendimento e specifici dispositivi didattici; questi predicati sono quelli che necessariamente competono ad una pratica educativa e come tali definiscono l’essenza di idealità. Per la scienza empirica, però, l’individuo in questione non è una semplice “esemplificazione” dell’essenza corrispondente (*Ibidem*, 19), ma va studiato in sé, considerando essenziale la sua singolarità. In altre parole, ciò che interessa le scienze dei dati di fatto non sono i fenomeni in quanto esemplificazioni in termini di datità dell’esperienza della pura essenza o *eidos*, ma il fenomeno in sé nella sua unicità irripetibile.

Per una scienza empirica l’essenza eidetica non costituisce l’obiettivo cui tendere, ma il presupposto da cui partire per identificare tutti gli oggetti fenomenici che, costituendo delle determinazioni attuali dell’essenza della pratica educativa, possono legittimamente essere investigati per comprendere l’essenza del fenomeno nella sua concretezza. Per le scienze dei dati di fatto le essenze o “pure verità essenziali” non costituiscono oggetto primario d’interesse poiché “da esse non si può ricavare nemmeno la più modesta verità di fatto” (*Ibidem*, p. 20). Una scienza d’esperienza è interessata alle determinazioni secondarie e contingenti, quelle che si manifestano nel qui ed ora. Proprio perché è nelle determinazioni secondarie e contingenti che

un ente trova la sua identità, allora l'insieme di queste si può dire strutturino quella che definisco essenza empirica o contingente.

Descrivere con fedeltà

In quanto teorizzazione di un metodo di ricerca, la fenomenologia non dice solo cosa cercare, ma anche come. Il metodo fenomenologico stabilisce che per pervenire a cogliere l'essenza di un fenomeno sia necessario praticare una descrizione fedele del fenomeno: "tutte le conoscenze devono essere descrittive" (*Ibidem*, 179). Il presupposto su cui si fonda tale principio epistemico è che ogni possibile oggetto di ricerca ha «proprie maniere di presentarsi ad uno sguardo capace di rappresentarlo, di intuirlo, di coglierlo nell'originale, di "afferrarlo", prima di ogni pensiero predicativo» (*Ibidem*, 18). Ciò che s'impone allo sguardo costituisce «la sorgente ultima di legittimità di tutte le affermazioni razionali» (*Ibidem*, 44-45) e rispetto a questa datità originaria una descrizione fedele è quella che dice la cosa così come essa si manifesta.

Affinché il descrivere pervenga a proposizioni scientifiche fedeli alle qualità strutturanti di un oggetto, il metodo di ricerca deve ispirarsi a quello che Husserl definisce il principio dei principi, che chiede di assumere l'oggetto "così come esso si dà" e "soltanto nei limiti in cui si dà" (*Ibidem*, 52-53). Una descrizione rigorosa si traduce in concetti che "si adattano fedelmente al dato" (*Ibidem*, 161) ed è legittima solo quell'asserzione che esprime fedelmente tutto ciò che si manifesta nei termini di una datità originariamente offerente (*Ibidem*, 45). Attualizzare atti cognitivi che siano fedeli al modo di rendersi evidenti dei fenomeni risponde a quel principio epistemico di adeguazione del pensare alle forme del reale che rappresenta la condizione essenziale per pervenire ad una conoscenza quanto più possibile rigorosa. Quando ci si attiene al "principio di evidenza" ci si impegna a formulare solo affermazioni che esprimano le datità offerenti dando voce ad esse con un linguaggio capace di dire con precisione le loro qualità. È attraverso la pratica del principio di evidenza che si fornisce al sapere quel "cominciamento assoluto" (*Ibidem*, 53) che garantirebbe il rigore della ricerca scientifica.

Proprio perché il processo epistemico si misura continuamente con la datità offerente dei fenomeni e solo questa considera per elaborare le sue proposizioni, il metodo fenomenologico non è estraneo all'obiettivo positivistico della scienza di cercare "una fondazione assolutamente libera da

pregiudizi”, ma ne costituisce una sua radicale interpretazione poiché ammette solo affermazioni costruite “in virtù di una piena evidenza” (*Ibidem*, 47)².

È da precisare che in fenomenologia il fenomeno non è qualcosa che sta “là fuori”, ma è il modo in cui una cosa si manifesta alla coscienza e ciò che interessa alla fenomenologia sono gli atti di coscienza che intenzionano l’oggetto; il metodo fenomenologico chiede infatti di dirigere lo sguardo sui vissuti che la mente elabora rispetto agli oggetti di esperienza (*Ibidem*, 159). Precisamente la descrizione fenomenologica analizza il modo in cui un certo fenomeno si manifesta nell’esperienza della coscienza: “Noi manteniamo lo sguardo fermamente rivolto alla sfera della coscienza e cerchiamo di vedere che cosa vi si trovi di immanente” (*Ibidem*, 76). Quindi la descrizione fenomenologica prende in esame la corrente dei vissuti mentali e i prodotti che in essa prendono forma (*Ibidem*, 92). Il processo euristico della descrizione si attualizza in una serie ordinata di atti cognitivi che può essere così sintetizzata: lo sguardo si rivolga ad un fenomeno, mantenga l’attenzione concentrata su di esso e giri intorno ad esso fino a raccogliere quanta più datità possibile, da questa risalga alla struttura emergente del fenomeno, fissando in parole adeguate la qualità essenziale colta assumendo come dato solo ciò che si è imposto con evidenza (*Ibidem*, 160).

Cercare conoscenze chiare ed evidenti

Il principio della descrizione fedele della cosa così come si manifesta rappresenta un ideale epistemico irrinunciabile della scienza, ma rimane un obiettivo limite, cioè mai completamente realizzabile, poiché la visione della cosa, conquistata attraverso un’osservazione dettagliata, difficilmente consente di elaborare un’affermazione dotata di indubitabile certezza. Anche quando a lungo si tiene il pensiero concentrato su un oggetto, è facile avere la percezione di trovarsi di fronte a qualcosa di confuso, dove l’opacità si mescola alla chiarezza; e quando l’indagine produce dati con un “basso grado di chiarezza” allora diventa impossibile cogliere l’essenza delle cose.

Il compito della ricerca scientifica consiste nel “portare a piena chiarezza” (*Ibidem*, 163) i modi di datità di un fenomeno; il vedere in perfetta chiarezza richiede al soggetto cosciente di mettere in atto quell’azione rischiarante che consiste nel “girare intorno” al fenomeno fino a rendere la datità offerente con cui si pone il più possibile evidente. Il principio del

“girare intorno” chiede di tornare più volte sul dato fino a quando questo sembra rivelarsi col minor grado possibile di opacità, ossia fino a quando la mente trova quelle parole che il fenomeno stesso userebbe se potesse parlare da sé.

Ma anche quando il ricercatore interpreta con disciplina quel girare intorno che dovrebbe consentire di vedere la cosa da ogni lato, difficilmente perviene ad una visione chiara e distinta delle cose dell'esperienza; ciò si spiega col fatto che la realtà delle cose concrete e viventi è soggetta ad un continuo divenire, i cui modi di accadere sono difficili da cogliere nella loro interezza; a ciò si aggiunge che il divenire di un ente avviene all'interno delle reti di relazioni con altri enti in cui prende forma la sua realtà vitale. Anche se in certi casi sembra di pervenire ad una descrizione a tutto tondo, sempre qualcosa della realtà può sfuggire e di conseguenza le affermazioni cui si perviene sono da sottoporre a continue rivisitazioni ristrutturanti.

Proprio perché la realtà delle cose concrete e viventi è difficile da comprendere è illegittimo pretendere di pervenire a concetti cristallini, dalla precisione matematica; i soli concetti accessibili sono concetti vaghi perché i soli capaci di attenersi con fedeltà alla qualità fluente dell'esperienza. I concetti esatti, chiaramente definiti e levigati come la superficie di un cristallo, sono accessibili solo alle scienze eidetiche, come la logica, la matematica, la geometria, che si occupano di entità ideali; alle scienze di fatto, come le scienze della natura, sono possibili solo “concetti vaghi”. Quando si prende in esame una realtà di oggetti il cui essere è continuamente variabile nel tempo e nello spazio, sono accessibili “concetti morfologici”, e Husserl, pensando all'oggetto di quella parte della scienza della natura che è la botanica, precisa che adeguati sono concetti come frastagliato, dentellato, lenticolare, ombrelliforme (*Ibidem*, 176), quelli cioè che descrivono le forme cangianti dell'apparire degli oggetti. Analogamente alle scienze della natura, anche le scienze dell'esperienza devono ricorrere a concetti morfologici, attraverso i quali descrivere le forme molteplici e variabili dei vissuti.

Se si assume che l'essenza dell'educare consiste nel coltivare la vita della mente in modo che il soggetto possa costruire direzioni di senso per il suo cammino esistenziale, allora conoscere l'esperienza educativa significa conoscere i vissuti di coscienza dei soggetti che vivono le esperienze oggetto d'indagine. È allora evidente come la ricerca educativa si profili nei termini di una scienza fenomenologica, infatti proprio della fenomenologia è cercare di comprendere la vita della coscienza. Questa è «un fluttuare che scorre secondo diverse dimensioni, cosicché una fissazione concettualmente esatta di qualsiasi *concretum* eidetico e di tutti i momenti che lo costitui-

scono è interamente fuori questione» (*Ibidem*, 178). Cogliere un vissuto di coscienza nella sua piena concrezione per accedere alla sua essenza singolare richiede atti descrittivi capaci di fissare le qualità del vissuto: il che cosa, il come, il quando, in relazione a cosa.

L'esperienza educativa è uno di quegli ambiti di indagine rispetto al quale i soli concetti adeguati sono quelli "essenzialmente inesatti, e quindi non matematici" (*Ibidem*, 176). Per quanto rigorosa e articolata possa essere una ricerca su un fenomeno educativo è impossibile accedere a "concetti puri", ossia a quelli che "prescrivono delle regole a tutte le singolarità empiriche" (Idem, 1995, 314) di una specie di fenomeni, perché i concetti puri in questa regione non sono accessibili. Chi ha esperienza di ricerca in questo ambito sa l'impossibilità di pervenire a concetti geometricamente esatti e come questo non aderire ai requisiti delle scienze di idealità faccia definire la ricerca pedagogica una scienza debole, se non addirittura una "non scienza". La fenomenologia, però, proprio nel suo cercare un metodo fedele alla datità del reale, mostra come il mancare di afferrare un certo tipo di concetti, quelli matematici e geometrici, non debba essere concepito come un limite, perché le descrizioni pazientemente costruite stando quanto più possibile aderenti alla qualità delle cose, permette di accedere ad un tipo di concettualizzazione adatto a mettere in parola una realtà continuamente mutevole qual è l'esperienza. Poiché la qualità fluente dell'esperienza educativa si presenta in una chiarezza oscillante o in una oscurità intermittente, da cercare è una descrizione capace di rendere le qualità proprie dell'esperienza nel suo fluire senza pretendere di cristallizzarla in concetti che perseguono un'esattezza incapace di afferrare la datità del reale.

A lungo le scienze umane hanno perseguito, a volte con eccessivo accanimento, il modello epistemico delle scienze cosiddette esatte, poiché solo il metodo geometrico-algebrico era ritenuto fornire garanzie di scientificità, senza però avvertire che così facendo s'impongono all'esperienza umana dispositivi euristici incapaci di cogliere la sua specificità. Quando Husserl afferma che "è un pregiudizio fuorviante" ritenere che i metodi delle scienze esclusivamente esatte di oggetti ideali, come sono le scienze quantitative, debbano costituire l'unico modello valido per ogni tipo di ricerca (Idem, 2002, 180), mette in discussione la tesi epistemologica della necessità di un approccio algebrico alla qualità fluente dell'esperienza. Optare per i metodi descrittivi che si adattano al fluente non significa però rinunciare all'esattezza, ma cercare un'altra forma di esattezza.

Qualitativo non è sinonimo di poca esattezza, ma di un'esattezza differente, un'esattezza cercata pazientemente rifinendo le parole che descrivono

la realtà per dire con precisione il variare dei modi di essere dei fenomeni esperienziali. Nessuna scienza esatta è adeguata a conoscere una realtà di forme non esatte, nessuna scienza matematica e geometrica «può portare a termine i compiti originari e legittimi della descrizione pura» (*Ibidem*, 177). Affermare la primarietà di una scienza empirica descrittiva per investigare l'esperienza umana non significa escludere l'uso dei concetti matematici e dunque dei metodi quantitativi, quanto situarli al punto giusto del processo di ricerca; questi, infatti, possono essere usati non direttamente sui dati che sono sensibili solo ad un approccio qualitativo, ma sui concetti descrittivi cui si perviene attraverso la ricerca qualitativa. In altre parole, fare ricerca sulla realtà cangiante e fluente obbliga a applicare una descrizione quanto più possibile dettagliata per cercare quei concetti capaci di "indicare" l'essenza propria della realtà immanente, ossia capaci di dire le qualità essenziali delle cose, e una volta messa a punto una serie di concetti qualitativamente esatti è possibile applicare su di essi, ma solo su di essi in quanto concettualizzazioni dell'essenza degli oggetti concreti, e non sui dati immediati del reale, le procedure della scienza quantitativa.

Dare attenzione

Cogliere distintamente le qualità del reale non è azione spontanea e semplice, richiede uno sguardo disciplinato a prestare attenzione. L'attenzione è la capacità di dirigere lo sguardo su un fenomeno mantenendolo concentrato su di esso, è un tendere ininterrottamente verso l'oggetto intenzionale attraverso il cambiare dei modi di datità (Idem, 1995, 73). Se l'attenzione è la disposizione della mente a cogliere i modi con cui l'oggetto si manifesta, allora il guadagno di una conoscenza vera, valida, sarà proporzionale alla qualità e alla quantità di attenzione che il ricercatore è capace di riservare all'altro: si va da un minimo di concentrazione sul dato ad un massimo di intensità di concentrazione e da un'attenzione intermittente ad una durata di concentrazione senza soluzioni di continuità.

L'attenzione predispone la mente a cogliere il fenomeno nella sua datità offerente quando è aperta e continuata nel tempo.

È il principio primo della fenomenologia che chiede di pervenire ad una descrizione fedele del fenomeno a richiedere un'attenzione aperta alla cosa, cioè non pre-orientata a cercare qualcosa di preciso. Attivare un'attenzione non pre-orientata, ma concentrata sull'oggetto per ricevere il massimo di datità offerente non è semplice poiché l'atteggiamento mentale naturale

non è quello di agire atti cognitivi puri, ossia così trasparenti da rischiarare il fenomeno nella sua datità originaria, ma di avvicinare il fenomeno con uno sguardo pieno di conoscenze, di opinioni, di teorie pre-date rispetto all'azione euristica in atto. Una conoscenza pura è quella che si realizza quando l'atto cognitivo è talmente trasparente da consentire al fenomeno di mostrarsi intatto nel suo profilo. Ma la mente sempre agisce dei filtri, i quali più o meno distorcono i modi di datità del fenomeno.

Poiché la validità di una conoscenza dipende da quanto si è fatto agire il principio del lasciare parlare le datità offerenti con cui un fenomeno appare in tutta la pienezza del loro essere, e poi dal grado di fedeltà con cui un fenomeno è descritto, costituisce un imperativo euristico primario apprendere la disciplina dell'attenzione. Un apprendimento che si realizza nel coltivare una postura ricettiva dello sguardo, che consiste nel saper stare in attesa del modo e del tempo in cui il fenomeno si manifesta. Per rendere la mente capace di accogliere fedelmente la datità originaria con cui le cose si rendono presenti, l'attenzione deve attuarsi come sforzo negativo, passivo, che lascia la mente disponibile e permeabile al modo proprio del fenomeno di venire incontro allo sguardo.

Attualizzare un'attenzione aperta, non anticipatamente orientata, significa tenere il pensiero quanto più sciolto possibile dalla presa esercitata dalle teorie e dalle tecniche conoscitive disponibili, siano esse ordinarie o scientifiche. A nutrire la disposizione all'attenzione alleggerita del troppo pieno di saperi già dati e allocentricamente concentrata sull'oggetto è l'esercizio dell'*epoché*, quell'atto cognitivo che consiste nel "mettere fuori gioco", "fuori circuito", "tra parentesi" ogni contenuto della mente pre-dato (Idem, 69). Ciò che è richiesto al ricercatore è di esercitare l'*epoché*, in quanto gesto cognitivo che lavora a silenziare ogni conoscenza alla mano, a sgombrare la mente, ad alleggerirla per renderla capace di essere massimamente ricettiva della realtà delle cose. Esercitare l'*epoché* significa non solo sospendere la tendenza ad affidarsi alle teorie in uso, ma anche disattivare le aspettative che la mente tende a coltivare riguardo al procedere della ricerca e ai suoi possibili esiti.

Per andare alle cose, coglierle nella loro piena realtà offerente e realizzare una conoscenza che sia il condensato delle loro qualità essenziali, al ricercatore è chiesto di perseguire uno sguardo euristico quanto più possibile povero di conoscenze pre-date. La possibilità di portare a chiarezza le qualità essenziali dell'esperienza oggetto d'indagine risulta intimamente dipendente dalla capacità di mantenere la mente sciolta dalla presa esercitata dal materiale conoscitivo anticipatamente definito, perché tenere gli

atti conoscitivi vincolati a dispositivi, a idee, opinioni, teorie precostituite impedisce al fenomeno di presentarsi alla mente nella sua datità originariamente offerente e dunque di elaborare una conoscenza vera delle qualità. Esercitando l'*epoché* non si mette in dubbio il valore di certe conoscenze, ma semplicemente non se ne fa alcun uso; le si lascia in sospeso, poiché da esse non si ricava alcun elemento per il processo conoscitivo messo in atto. Se quando siamo impegnati in un atto conoscitivo «lo facciamo proiettando su di esso le nostre conoscenze, i nostri giudizi, le nostre immagini, si formerà una specie di spessa coltre che non permetterà a questa realtà di manifestarsi» (Zambrano, 2008, 52). Quando, invece, la mente è capace di un'attenzione non già strutturata, allora diventa come un cristallo che nella sua limpida trasparenza si lascia attraversare dall'altro, dalla realtà che viene incontro.

Riflettere sugli atti cognitivi

Un metodo per essere rigoroso deve procurare la massima chiarezza possibile circa le sue direzioni di senso e la sua validità; questo compito spetta anche al metodo fenomenologico (Husserl, 2002, 158). Ciò richiede la messa in atto di uno sguardo radicalmente riflessivo, nel senso che il ricercatore non solo deve enunciare i principi in base ai quali agisce, ma deve anche monitorare il processo di azione epistemica attuato per rendere conto attraverso una riflessione critica dei modi effettivi del suo operare. Si tratta di accompagnare l'azione di ricerca con «la riflessione scientifica sull'essenza del procedimento stesso» (*Ibidem*, 160).

La ricerca scientifica mira ad un accesso chiaro all'oggetto in modo da disporre di evidenze, ma questo accesso è reso difficile dal fatto che la mente sempre si porta appresso un mondo di prodotti del pensare pre-dati che possono impedire di cogliere le qualità delle cose in modo limpido. La presenza del ricercatore non è mai neutra ma sempre soggettivamente connotata, il suo non è mai un pensiero puro ma sempre appesantito dal pieno della sua esperienza. Nessuno pensa da un luogo neutro, cioè da nessun luogo, ma sempre da un luogo con precise architetture culturali; sempre si guarda la realtà da una ringhiera, così accade di vedere troppo poco dell'oggetto o, se non si sorveglia adeguatamente l'atto epistemico, di proiettare sull'oggetto quello che dell'oggetto vorremmo vedere. In questo modo non si acquisisce dell'oggetto conoscenza vera, valida, ma deformata. Sorvegliare la vita della mente costituisce dunque un'azione epistemica indispensabile

per valutare il grado di attendibilità dei processi euristici attivati; per questa ragione «il metodo fenomenologico si muove completamente in atti della riflessione» (*Ibidem*, 184).

Pensare per mettere in atto azioni di ricerca non è la stessa cosa che riflettere: entrambi gli atti cognitivi sono *cogitationes*, cioè atti della mente; ma mentre il pensiero intenziona qualcosa di estraneo a sé (una pianta per lo scienziato della natura, un luogo da edificare per l'architetto, una pratica educativa per lo scienziato dell'educazione), la riflessione pensa i pensieri e dunque è un atto cognitivo della stessa qualità dell'oggetto cui si dirige. Quando si è impegnati in un'azione di ricerca molti sono gli atti cognitivi compiuti: alcuni di questi sono agiti consapevolmente, altri accadono indipendentemente da una nostra decisione libera. Poiché è dalla qualità degli atti epistemici compiuti che dipende il *quid* di validità del metodo attivato, risulta essenziale prendere in esame quanti più atti mentali possibili. In questo senso la riflessione costituisce la condizione essenziale del lavoro scientifico. Per fondare scientificamente l'azione d'indagine non è sufficiente applicare ai dati offerenti le differenti azioni euristiche – vedere, analizzare, concettualizzare in modo fedele – proprie della fenomenologia, ma è la riflessione su tali atti che rende possibile una fondazione logicamente rigorosa del metodo (*Ibidem*, 160-161), una riflessione che cerca di comprendere come è stata cercata la migliore chiarezza ed evidenza possibile: come si è prestata attenzione ai fenomeni, in qual modo si concretizzata l'*epoché*, come si è cercato di formulare espressioni concettuali pienamente fedeli al profilo di dati del fenomeno.

Il soggetto che riflette è un io che si dirige sui suoi stessi vissuti e si ascolta pensare mentre pensa. Solo attraverso l'atto della riflessione la mente può diventare consapevole della qualità degli atti cognitivi compiuti, perché nella riflessione il flusso dei vissuti, sia quelli liberamente attivati sia quelli che si scopre accadere indipendentemente da un atto consapevolmente deciso, possono venire sottoposti "a uno scientifico studio eidetico" (*Ibidem*, 187).

Se nell'azione di ricerca dirigiamo lo sguardo sugli oggetti per conoscerli, la riflessione assume gli atti epistemici compiuti come oggetti d'indagine; si può dire che la riflessione fenomenologica si realizza in descrizioni di descrizioni attraverso le quali mira a cogliere l'essenza degli atti epistemici compiuti. Nella misura in cui la riflessione porta a perfetta chiarezza ed evidenza i modi di attuazione del processo epistemico attuato, descrivendo come i concetti utilizzati si adattano fedelmente ai dati, consente una fondazione rigorosa del metodo.

Presentazione dell'Autore: Luigina Mortari è docente di Epistemologia della Ricerca Pedagogica all'Università di Verona. Attualmente le sue ricerche, oltre che ai problemi etici ed epistemologici della ricerca con i bambini, sono orientate nel campo della ricerca qualitativa con particolare attenzione alla filosofia euristica di tipo fenomenologico e partecipativo, si occupa anche di cultura della cura sia in ambito educativo sia in ambito sanitario. Fra le sue pubblicazioni: *Un metodo a-metodico* (2006); *La pratica dell'aver cura* (2006); *Cultura della ricerca e pedagogia* (2007); *Educare alla cittadinanza partecipata* (2008); *A scuola di libertà* (2008); *Ricericare e riflettere* (2009); *Aver cura di sé* (2009); *La ricerca per i bambini* (a cura di) (2009).

Note

¹ Stabilire una chiara distinzione fra scienze eidetiche e scienze empiriche non implica automaticamente ipostatizzare l'impossibilità di un dialogo fra di esse. La scienza empirica pur avendo come oggetto la realtà effettuale, sperimentabile, non può prescindere dalle scienze d'essenza che forniscono gli strumenti concettuali per mettere ordine nel reale. L'errore dell'empirismo «sta nell'identificare o scambiare la fondamentale esigenza di un ritorno alle "cose stesse" con l'esigenza di ridurre all'esperienza ogni fondazione della conoscenza» (Husserl, 2002, 43). Ma l'errore della fenomenologia come scienza eidetica è quello di non ammettere che a sua volta una scienza eidetica ha necessità dei dati forniti dal pensiero che sta nell'esperienza, i quali possono costringere ad una riformulazione delle determinazioni strutturanti una essenza eidetica. La conoscenza umana non sta scissa in mondi distinti: l'astratto e il concreto, ma costruisce il sapere attraverso una dialogica ricorsiva e cogenerativa fra i due campi del pensare.

² Si deve, però, mettere in discussione la tesi husserliana secondo la quale sia le essenze eidetiche che le essenze empiriche sono afferrabili da un atto di pura intuizione, da un pensiero che le coglierebbe immediatamente, poiché se prendendo le distanze dal costruttivismo e dal costruzionismo radicale il sapere non è qualcosa di assolutamente costruito, poiché di fatto il conoscere deve tenere conto della solidità con cui la realtà s'impone allo sguardo del soggetto conoscente, obbligando quindi ad un conoscere che è un'azione di co-costruzione co-operativa con la realtà, tuttavia proprio perché c'è la dimensione costruttiva e con essa un lento pervenire all'elaborazione della conoscenza, non si può parlare d'intuizione immediata. Quindi, con lo scenario gnoseologico che fa da sfondo, il metodo fenomenologico qui delineato prende le distanze sia dal costruttivismo radicale sia dal realismo proprio della fenomenologia husserliana che assume le essenze come oggetti esistenti di per sé e afferrabili da un'intuizione capace di afferrarle in modo isomorfo (*Ibidem*, 48-49). Il fatto che la realtà ci offra degli "oggetti intemporalmente" (*Ibidem*, 50) non significa che automaticamente noi si possa acquisire di essi una conoscenza perfetta e, dunque, anch'essa "intemporale", sempre il conoscere accade nel tempo e si costruisce progressivamente, con la conseguenza che il sapere cui si perviene è sempre localmente e temporalmente situato.

Bibliografia

- BEVERIDGE, M. (1998), «Improving the quality of educational research», in J. RUDDUCK, D. MCINTYRE (Eds.), *Challenges for Educational Research*, London, Paul Chapman, 93-113.
- DE MONTICELLI, R., CONNI, C. (2008), *Ontologia del nuovo*, Milano, Bruno Mondadori.
- EVANS, L. (2002), *Reflective Practice in Educational Research*, London, Continuum.
- HUSSERL, E. (1995), *Esperienza e giudizio*, Milano, Bompiani (tit. or. *Erfahrung und Urteil*, Hamburg, Klaassen Verlag, 1948).
- (2002), *Idee per una fenomenologia pura e una filosofia fenomenologica*, Torino, Einaudi (tit. or. [1913] *Ideen zu einer reiner Phänomenologie und phänomenologische Philosophie*, [Husserliana III 1/2], Den Haag, Nijhoff, 1976).
- KENNEDY, M. (1999), «A test of some common contentions about educational research», *American Educational Research Journal*, XXXVI, 3, 511-541.
- LEVIN, J.R., O'DONNELL, A.M. (1999), «What to do about educational research's credibility gap?», *Issues in Education: Contributions from Educational Psychology*, V, 2, 177-229.
- LÉVINAS, E. (2004), *Totalità e infinito*, Milano, Jaca Book (tit. or. *Totalité et infini*, Martinus Nijhoff's Boekhandel en Vitgeversmaatschappij, 1971).
- PRING, R. (2000), *Philosophy of Educational Research*, London, Continuum.
- ZAMBRANO, M. (2008), *Per l'amore e per la libertà*, Genova-Milano, Marietti (tit. or. *Filosofía y Educación. Manuscritos*, Málaga, Fundación María Zambrano, 2007).