

Indice

Lanfranco Rosati
Un confronto intelligente e vivace sui sistemi educativi d'Europa 7

Ornella Bovi
Introduzione 9

PARTE PRIMA L'EDUCAZIONE COMPARATA

Luisa Mingazzini
Genesi dell'educazione comparata 13

Laura Colaiacovo
Pedagogia comparata e educazione comparata 29

Agnese Rosati
Significato e valore della comparazione 37

Riccardo Sebastiani
I fondamenti dell'educazione comparata 47

Chiara Laici
Tre punti di riferimento per il metodo 51

Riccardo Mancini
Le politiche educative 65

Andrea Borri
Pedagogia comparata e educazione alla cittadinanza europea 71

Annalisa Morganti
Studenti disabili in Europa 75

PARTE SECONDA
SISTEMI SCOLASTICI EUROPEI

(a cura di Andrea Borri, Laura Colaiacovo, Chiara Laici,
Riccardo Mancini, Luisa Mingazzini, Annalisa Morganti,
Agnese Rosati, Riccardo Sebastiani)

Austria	97
Belgio	103
Bulgaria	109
Cipro	115
Danimarca	119
Estonia	125
Finlandia	131
Francia	137
Germania	143
Grecia	147
Inghilterra, Galles, Irlanda del Nord	157
Irlanda	163
Italia	169
Lettonia	175
Lituania	179
Lussemburgo	185
Malta	191
Norvegia	195
Paesi Bassi	199
Polonia	203
Portogallo	207
Repubblica Ceca	213
Romania	219
Scozia	225
Slovacchia	229
Slovenia	237
Spagna	241
Svezia	251
Ungheria	255
Bibliografia	261

Lanfranco Rosati

Un confronto intelligente e vivace sui sistemi educativi d'Europa

Una serie di studi e approfondimenti, sollecitata nei giovani impegnati nel dottorato di ricerca in “Scienze Umane e della Formazione” della Università perugina, si concretizza in un saggio sulla Educazione Comparata che ritengo doveroso presentare, sia per dare atto a questi giovani di un intelligente e penetrante lavoro che se fosse stato commissionato ad altri non avrebbe condotto allo stesso livello, sia per colmare una lacuna che nella formazione del futuro docente di scuola o dell'operatore di pedagogia sociale manca completamente. Qui si privilegia l'espressione “Educazione” e non “Pedagogia comparata” per la semplice ragione, in sintonia con le maggiori riviste straniere sul tema, che a noi, come agli studenti dei corsi di Formazione Primaria, interessa comparare i fatti, prima che le teorie. Questi fatti, per l'intelligenza del lettore, sono emergenti da contesti che si accingono a coniugare sul piano sincronico una serie di problemi che riguardano certamente le forme di organizzazione dei “sistemi” istituzionali e non, soprattutto questioni controverse che derivano da una non diffusa idea politica di democrazia partecipata così che prevalgono impostazioni riformistiche una volta avviate e quella successiva, derivata da cambi di governi, modificate quando non anche cancellate comunque addirittura e, più spesso, snaturate. I fatti allora, quantunque appaiano “duri e testardi”, quindi meno che mai “liquidi” e dunque facilmente friabili e dispersivi, segnalano una volontà precisa, come nel caso della formazione dei maestri ma anche degli operatori educativi impegnati nel sociale, che assicuri un elevato livello di qualità in una *Stimmung* europea che oscilla tra desideri populistici di una sinistra che tocca gli estremi e di una destra che tenta di onorare

una vocazione neolibera e libertaria. Nel primo caso il discorso si diluisce sul *welfare* e su una professionalità che tutto eguaglia in una sorta di proletarizzazione adagiata sul basso; nel secondo caso su una confusa e autonoma coscienza individuale che ritiene di poter onorare una certa deontologia professionale. Una mediazione, pur necessaria, appare impossibile e di solito viene affidata alle maggioranze parlamentari pur sempre mutevoli.

Un altro problema di non meno grave spessore è quello della scolarizzazione che scommette sulle potenzialità intellettuali della persona umana, non appena compaiono fin dalla prima infanzia. Ma anche in questo caso la natura dei contesti differenti dal punto di vista culturale e delle risorse anche economiche non legittima una univoca decisione, mentre incoraggia soluzioni parziali e non sempre condivise.

Tutto ciò, per quanto appaia esemplificativo, non può ignorare la tradizione culturale di un paese che, sebbene favorevole alla costituzione di una Europa unita, tuttavia rinuncia a malincuore alle proprie radici per livellarsi nell'anomia intellettuale e in una panteistica religiosità che, piuttosto, dovrebbe e dovrà pronunciarsi sui grandi temi dell'etica e della civiltà postmoderna. La comparazione dei fatti appare dunque assolutamente irrinunciabile sul piano degli studi per costruire, prima che sulla carta, sul piano dei valori una comunità transnazionale omogenea e solidale.

I giovani del dottorato di ricerca, come autentica comunità scientifica, hanno riflettuto su questi temi, attingendo ai contributi dei maggiori comparatisti di ieri e di oggi che, peraltro, interpretano e segnalano attraverso puntuali e intelligenti pagine antologiche.

Un testo di "Educazione comparata" non è rinvenibile nell'editoria di oggi. Occorre pertanto fornire agli studenti interessati a questo settore di ricerca strumenti e materiali di lavoro che, soltanto grazie alla disponibilità dei dottorandi e alla guida personale dello scrivente, è stato possibile approntare.

Ogni contributo è firmato dall'estensore cui va attribuito.

Ornella Bovi

Introduzione

Il libro che si pubblica dà conto dei sistemi scolastici della Comunità Europea (EU), compresi gli stati membri di più recente adesione, e ne accoglie le sollecitazioni che possono derivare da un'accurata incursione in territori di ricerca che sono di pertinenza legislativa, ma che poi trovano applicazione in contesti educativi rivolti essenzialmente alle persone, a coloro che hanno il compito di educare, in una comunità allargata, all'idea di cultura che è educante in quanto ispirata dalla consapevolezza accertata delle differenze, da analizzare nel confronto e da accreditare e padroneggiare per arricchire e avvalorare il concetto stesso di cultura.

Il materiale su cui lavorare era complesso e variegato. E si è resa necessaria una prima sfrondataura per esemplificare sul piano comparativo gli aspetti distintivi dei sistemi scolastici presi in esame, così da assicurare un elevato livello di documentazione e una fondatezza oggettiva di valutazione in contesti istituzionali anche fortemente ispirati alla tradizione propria del paese di riferimento.

La fatica, anche sul piano redazionale, è stata notevole perché il nostro intento, con la guida del prof. Lanfranco Rosati, ideatore del progetto, era quello di offrire un percorso sicuro, documentato e articolato sui sistemi scolastici che evitasse una pedissequa elencazione disciplinare, didattica e organizzativa della struttura scolastica ma che fosse soprattutto esemplificativa dell'idea-guida dell'organizzazione presa in esame.

I dottorandi A. Borri, L. Colaiacovo, C. Laici, R. Mancini, L. Mingazzini, A. Morganti, A. Rosati, R. Sebastiani hanno profuso sul piano scientifico competenza e rigore critico sia per le modalità adottate nell'orientare un criterio di giudizio e di verifica nella scelta dei materiali, sia nella organizzazione sistematica e funzionale degli stessi.

Si è cercato, inoltre, di “personalizzare” ogni contributo sì che emergessero gli interessi individuali di specifica ricerca e i rispettivi saperi.

La struttura editoriale del testo risulta suddivisa in due parti. La prima fornisce un’informativa di carattere generale sulla natura e il valore di una educazione ispirata al concetto di comparazione e alle regole che ne stanno a fondamento, privilegiando in particolare i fatti più che le teorie. Così ogni contributo è risultato esplicativo ed esemplificativo dei diversi profili di indagine: dai metodi alle teorie comparative, dalla genesi storica allo sviluppo della pedagogia comparata, dall’educazione alla cittadinanza al confronto sulla disabilità in Europa.

Una seconda parte, facilmente accessibile, si concentra sull’articolazione dettagliata e specifica dei cicli, dei programmi, dei curricula, delle valutazioni, delle certificazioni, degli attestati, dei diplomi, contenuti in precise griglie esplicative per ciascun ordine e grado scolastico degli stati europei, disposti per ordine alfabetico.

Quantunque l’impegno profuso sia stato gravoso e a volte difficile da restituire sul piano editoriale, tuttavia il risultato ci sembra corrispondere alle aspettative e allo spirito da cui ha preso forma l’idea di fornire, a chi volesse trarne giovamento, una panoramica il più possibile oggettiva e nel contempo rappresentativa di una società, come la nostra, sempre più congestionata dalla libera circolazione di idee che non possono essere invasive ed estranianti, ma promotrici di comportamenti derivanti dall’idea di “comunità educante” a cui uniformare sempre i nostri comportamenti.

Il libro, per le ragioni che precedono, potrà tornare di grande utilità nella formazione dei futuri maestri.

PARTE PRIMA

L'educazione comparata

SOMMARIO

1. Luisa MINGAZZINI, *Genesi dell'educazione comparata*
2. Laura COLAIACOVO, *Pedagogia comparata e educazione comparata*
3. Agnese ROSATI, *Significato e valore della comparazione*
4. Riccardo SEBASTIANI, *I fondamenti dell'educazione comparata*
5. Chiara LAICI, *Tre punti di riferimento per il metodo*
6. Riccardo MANCINI, *Le politiche educative*
7. Andrea BORRI, *Pedagogia comparata e educazione alla cittadinanza europea*
8. Annalisa Morganti, *Studenti disabili in Europa*

Luisa Mingazzini

Genesi dell'educazione comparata

La comparazione di più dati, al fine di individuare somiglianze e differenze, è un'operazione di base del pensiero umano, un semplice procedimento mentale utilizzato da sempre, in ogni ambito di riflessione e, anche se spesso inconsapevolmente, da tutti. Il suo uso è pertanto universale, difficilmente attribuibile a una scienza specifica, quanto antichissimo; anche in ambito educativo, esempi di confronto tra sistemi di insegnamento si ritrovano già in Erodoto, Platone e Aristotele.

Nel corso del 1700, però, si assiste a un uso più circoscritto del metodo comparativo in diverse discipline – prima nelle “scienze della natura” e, in un secondo momento, in quelle “dello spirito” – che, nel loro percorso di conquista di uno statuto scientifico, l'hanno impiegato inizialmente per scopi descrittivi e, soltanto in seguito, al servizio di una ricerca causale. Lo stesso percorso ha segnato anche la pedagogia e l'educazione comparata, a partire da quando, sul finire del secolo, F.A. Hecht, rettore dell'Università di Friburgo in Sassonia, intraprese il primo vero tentativo di organizzare una educazione comparativa, dedicando un'opera al confronto tra la scuola inglese e la scuola tedesca¹.

Il bisogno di intraprendere studi comparativi in campo educativo, quindi, si fece sentire in Europa nel momento in cui iniziò a svilupparsi il nazionalismo, l'insegnamento venne sottratto al lungo monopolio della Chiesa e diversi paesi organizzarono un'educazione nazionale pubblica; inoltre, i viaggi di missionari, esploratori, mercanti, conquistatori avevano già destato un particolare interesse – stimolato anche

1. Nel 1975. Cfr. HILKER F., *Pedagogia comparata. Storia, teoria e prassi*, Armando Editore, Roma 1967, p. 35.

dalle aspirazioni universalistiche dell'Illuminismo – verso i popoli extraeuropei, allargando così gli orizzonti culturali oltre il continente. Come osserva Orizio, «la diversità e la diversificazione sono i presupposti della istanza comparativa [...]. Con la diversificazione si sviluppa l'interesse per la comparazione»².

È comunque comunemente accettato far risalire la data di nascita “ufficiale” dell'educazione comparata al 1817, anno in cui uscì l'*Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée* di Marc-Antoine Jullien de Paris, il rivoluzionario politico che, anticipando i tempi, delineò compiti e metodi di questa nuova scienza ancora *in fieri* e sottolineò l'importanza, per rinnovare l'educazione, di uno studio comparato obiettivo dei sistemi stranieri, nei loro fondamenti teorici e nelle realizzazioni pratiche, basato su dati ordinati in tabelle analitiche capaci di consentire un confronto da cui dedurre principi e regole.

Nonostante gli appelli dello Jullien, la cui opera fu in realtà quasi ignorata dai suoi contemporanei³, piuttosto che vere comparazioni critiche quelle realizzate nel corso del XIX secolo furono sostanzialmente resoconti descrittivi nati con precisi scopi utilitaristici, frutto di viaggi in terra straniera compiuti sotto incarico dei vari governi, che chiedevano di realizzare inchieste sui diversi sistemi di istruzione e di stendere rapporti da utilizzare poi in patria per l'organizzazione o la riforma della scuola nazionale allora in formazione. Il prototipo è rappresentato dal rapporto di Victor Cousin (1831) sull'istruzione in Germania, ma sono da ricordare anche quelli di Fischer, Kruse, Thiersch, Mann e Barnard.

Tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento, invece, queste preoccupazioni di tipo utilitaristico iniziarono a diminuire, mentre aumentò l'interesse per l'insegnamento professionale e secondario e iniziò a comparire sempre più spesso l'espressione “comparazione”.

2. ORIZIO B., *Pedagogia comparativa*, La Scuola, Brescia 1977, pp. 7-8.

3. L'opera dello Jullien fu infatti davvero conosciuta soltanto un secolo più tardi, quando il pedagogista Kemeny trovò una copia dell'*Esquisse* su una bancarella della Senna e, nel 1935, decise di farne omaggio al *Bureau International d'Education* di Ginevra.

Sotto l'influenza dello storicismo, inoltre, il metodo privilegiato fu quello storico-interpretativo, che faceva dell'analisi del passato uno strumento indispensabile per chiarire i fattori fondamentali di un sistema educativo. In questo periodo, si devono agli inglesi Matthew Arnold e Michael Sadler⁴ i primi saggi teorici in pedagogia comparata, con i quali si evidenzia il bisogno di creare un quadro storico per le ricerche in questo settore.

Se nei decenni precedenti l'educazione era considerata come entità a sé stante, senza che ne fossero particolarmente evidenziate le connessioni con altri aspetti della società, con Arnold e Sadler si pone l'esigenza di un'analisi comparativa che, in una visione globale e pluridimensionale, tenga conto di fattori economici, sociali, geografici e, soprattutto, delle tradizioni storiche e del carattere nazionale, quest'ultimo accreditato da Sadler quale strumento metodologico fondamentale nel chiarire teorie e prassi educative. Questi principi, unitamente alla nozione sadleriana di "forze determinanti" nella formazione e strutturazione dei sistemi educativi⁵ e alla sua famosa affermazione che «tutto ciò che è al di fuori della scuola è ancor più importante di ciò che vi sta dentro»⁶, lasciarono un segno evidente nei successivi studi comparativi del Novecento.

A partire dagli anni Venti, un importante impulso allo sviluppo della pedagogia comparativa venne da una serie di iniziative – studi sul campo, congressi pedagogici, conferenze – e dalla nascita di organismi, associazioni e società scientifiche destinate a promuovere questa disciplina⁷. Vexliard definisce il secondo ventennio del Novecento

4. SADLER M.E., *How far can we learn anything of practical Value from the Study of foreign System of Education*, Guilford 1900.

5. Si tratta della formulazione che, a parere di Kandel, fa di Sadler «il vero iniziatore di una concezione teorica in pedagogia comparativa». Cfr. Vexliard A., *La pedagogia comparativa. Metodi e problemi*, ed. it. a cura di B. Orizio, La Scuola, Brescia 1972, p. 87.

6. SADLER M.E., citato da KAZAMIAS A.M.-MASSIALAS G.B., *Tradizione e mutamento. Saggio di educazione comparata*, traduzione di A. Devizzi e D. Devizzi, Aldo Martello Editore, Milano 1965, p. 2.

7. Nel 1919, a New York, nasce l'*Associazione Internazionale per l'Educazione*, che organizzava scambi di studenti e insegnanti al fine di migliorare la comprensione internazionale; nel 1923, alla Columbia University, viene fondato l'*International Insti-*

come il periodo «delle sistemazioni teoriche»⁸: in quegli anni, infatti, apparvero articoli e studi di quegli autori che sono divenuti “classici” in pedagogia comparativa: Sergio Hessen, Isaac L. Kandel, Friedrich Schneider, Nicholas Hans, Robert Ulich.

Nell’individuazione dei fattori determinanti nella costituzione dei sistemi pedagogici e educativi nazionali – chiamati anche “forze propulsive” o “forze motrici” (Kandel), “principi sottesi” (Hans), “forze dinamiche” o “cause determinanti” (Schneider) –, al fine di delinearne alcuni principi capaci di rendere possibile un vero confronto, molti di questi studi sottolineano l’importanza del carattere nazionale, un’astrazione utilizzata per indicare le diverse forme di pensiero e di comportamento condivise dai membri di una nazione o di un gruppo. Il punto di vista adottato nelle comparazioni è ancora prevalentemente storico, benché non venga negato il ricorso a metodi differenti in relazione ai diversi fini perseguiti dalla ricerca (Kandel)⁹ e la proiezione nell’avvenire sia considerata un fattore importante nell’evoluzione dei sistemi attuali (Hans)¹⁰. Ma se la pedagogia comparativa anglosassone è ancora dominata dall’idea sadleriana circa l’importanza primaria dei fattori sociali, quelli esterni alla scuola, rispetto alla configurazione dei sistemi educativi, l’austriaco Schneider¹¹ sottolinea invece il valo-

tute of Teachers College; a Ginevra, nel 1925, Claparède fonda il *Bureau International d’Education*, che pubblicava un importante *Bulletin* e poi un *Annuario*; nello stesso anno il governo francese fonda a Parigi l’*Institut International de Coopération intellectuelle*; nel 1931 viene istituito a Berlino il *Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht* e Friedrich Schneider fonda l’*Internationale Zeitschrift für Erziehung*, la prima rivista plurilingue di pedagogia scientifica, al servizio dello scambio internazionale di idee in tutti i settori della disciplina.

8. VEXLIARD A., *La pedagogia comparativa. Metodi e problemi*, ed. it. a cura di B. Orizio, La Scuola, Brescia 1972, p. 40.

9. KANDEL I.L., *Comparative Education*, Houghton Mifflin Company, Boston 1933.

10. HANS N., *Comparative Education. A study of educational factors and traditions*, Londra 1949, ed. it. *Educazione comparata. Studio delle tradizioni e dei fattori educativi*, Armando Editore, Roma 1965.

11. SCHNEIDER F., *Triebkräfte der Pädagogik der Völker – Eine Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft*, Salisburgo 1947, tr. it. *Pedagogia dei popoli: introduzione alla pedagogia comparata*, a cura di M. Caprioli, ed. Paoline, Roma 1960 (ma la traduzione letterale è “Scienza comparata dell’educazione”, dizione difesa da

re della polarità tra fattori esogeni ed endogeni, dalla cui interazione ritiene possibile individuare l'azione esercitata dalle "forze" che intervergono nella formazione delle pedagogie nazionali.

Va sempre tenuto presente, nell'esaminare i primi teorici della pedagogia comparata, non soltanto che questa disciplina era ancora agli inizi, ma che la stessa "scienza dell'educazione generale" o pedagogia, quale disciplina madre, non era ancora stata accreditata nelle Università e presentata al mondo scientifico quale scienza autonoma.

In seguito agli avvenimenti mondiali delle due guerre, la pedagogia comparata ha comunque vissuto un altro momento di forte impulso. Il desiderio di una collaborazione tra le nazioni ha spinto ad affrontare anche i problemi educativi in un'ottica internazionale, come premessa per l'integrazione e l'unificazione. Il numero di sistemi educativi nazionali oggetto d'analisi è passato dai 5 o 6 paesi dell'Ottocento a più di cento nel dopoguerra. Sul piano nazionale e internazionale sono sorti organismi permanenti, istituti, centri di ricerca, associazioni e società scientifiche¹²; il numero di opere, annuari, riviste pubblicate si è moltiplicato; sono stati organizzati seminari internazionali, viaggi, incontri con esperti. L'UNESCO, il BIE, l'OCDE, il Consiglio d'Europa hanno promosso studi, raccolto documentazione, incitato i paesi a creare cattedre specializzate di pedagogia comparativa¹³.

In questo clima, gli studiosi si sono orientati verso la fondazione scientifica della disciplina, mediante la sistemazione di una rigorosa metodologia comparativa e un'analisi oggettiva dei fatti pedagogici.

Schneider contro quella che si definiva *Comparative Education* o *Education Comparée* e che Schneider classificava come semplice *Auslandpädagogik* – pedagogia dei paesi stranieri –, limitata a dei resoconti di tipo descrittivo, senza quel confronto critico richiesto a una disciplina che, a suo parere, si qualifica per l'uso del metodo comparativo).

12. Vale la pena di ricordare la *Comparative Education Society*, sorta nel 1956 a New York come associazione di amici e docenti di pedagogia comparata con l'intento di promuovere lo studio e la diffusione della disciplina; organo ufficiale era la *Comparative Education Review*. Qualche anno dopo anche in Europa fu fondata una società analoga e si iniziò a pubblicare la rivista *Comparative Education*.

13. Sull'attività delle organizzazioni internazionali, cfr. anche AUGENTI A.-AMATUCI L., *Le Organizzazioni internazionali e le politiche educative*, Anicia, Roma 1998.

Antesignano di questo percorso è lo svizzero Pedro Rossellò¹⁴, cui si deve la famosa “teoria delle correnti educative” con la definizione di educazione comparata *dinamica*, quale «studio dello sviluppo educativo nella direzione della sua evoluzione» o «studio della vita della corrente educativa nel suo processo evolutivo, nella sua tendenza alla crescita, alla stabilità o alla diminuzione»¹⁵, cercando di determinare il ritmo e l’orientamento. Nel sostenere l’impossibilità di fissare a priori un unico metodo per la varietà degli studi comparativi, Rossellò stila una classificazione metodologica – per definizione aperta a ulteriori possibilità – che varia a seconda del soggetto delle comparazioni, della loro natura e della loro estensione, dell’angolatura assunta (studi statici o dinamici) e del fine perseguito (applicativo o di ricerca pura).

Al contrario, George Z.F. Bereday¹⁶ pochi anni dopo fornisce delle precise indicazioni di metodo, individuando quattro fasi che segnano le due parti di cui è composta la pedagogia comparativa: la fase descrittiva e la fase interpretativa negli studi regionali, la giustapposizione – tecnica, a onor del vero, elaborata da Rossellò e che è possibile rintracciare addirittura nelle tavole analitiche dello Jullien – e la comparazione simultanea negli studi comparativi che riguardano più paesi o regioni nello stesso tempo. Soltanto le ultime due fasi caratterizzano una comparazione completa e, aggiunge Bereday, in esse è possibile procedere o secondo un approccio totale (*total approach*) o secondo uno per problemi (*problem approach*), che egli considera una sorta di preparazione allo studio globale, contrariamente a Brian Holmes¹⁷, il quale invece lo ha sostenuto quale metodo comparativo in sé completo.

14. ROSSELLÒ P., *La teoría de las corrientes educativas*, La Habana 1960.

15. ROSSELLÒ P., citato in VEXLIARD A., *La pedagogia comparativa. Metodi e problemi*, ed. it. a cura di B. Orizio, La Scuola, Brescia 1972, p. 42.

16. BEREDAY G.Z.F., *Comparative Method in Education*, New York 1964, ed. it. *Il metodo comparativo in pedagogia*, a cura di B. Orizio, La Scuola, Brescia 1969.

17. HOLMES B., *Problems in Education. A comparative Approach*, Routledge & Kegan Paul, London 1965.

La linea metodologica di Bereday è stata seguita anche da Franz Hilker¹⁸, ma arricchita sia con l'aggiunta in fase di giustapposizione del *tertium comparitionis* – un terzo termine di comparazione che, quale criterio superiore, rende possibile il confronto –, sia con la possibilità di adottare una doppia dimensione – diacronica e sincronica – nelle analisi comparative, in consonanza quindi con la proposta di Maurice Debesse di ricorrere alla storia e alla geografia dell'educazione come guida metodologica degli studi comparativi.

Nel desiderio e nella speranza di stabilire generalizzazioni e avanzare ipotesi fondate sui fatti anche in campo educativo, alcuni autori si sono rivolti ai metodi delle scienze sociali (sociologia, *in primis*, ma anche antropologia, psicologia, scienza politica, statistica, economia...), lasciando pertanto in secondo piano l'analisi storica, per l'impossibilità di compiere esperimenti sul passato, e l'interpretazione, per il suo carattere soggettivo. Significative a questo riguardo sono la posizione di Andreas M. Kazamias¹⁹, legata al funzionalismo sociologico e alla tecnica delle co-variazioni di Nadel – ritenuti dall'autore l'unico metodo capace di garantire la necessaria oggettività agli studi comparativi in pedagogia –, e quella di Edmund J. King che, nella filosofia di non lasciarsi sfuggire le realtà umane, propone uno studio dell'area oggetto d'analisi attraverso apporti disciplinari di specialisti di materia.

* * *

Per una comprensione totale

«Una delle caratteristiche fondamentali del nostro tempo è il rifiuto, implicito o esplicito, della storia. Sin dai tempi di Jullien, gli studiosi si sono sforzati di precisare il confine e, insieme, la simbiosi tra pedagogia, storia della pedagogia e pedagogia comparativa. Nel primo ottocento, il

18. HILKER F., *Vergleichende Pädagogik*, Monaco 1962, ed. it. *Pedagogia comparata. Storia, teoria e prassi*, Armando Editore, Roma 1967.

19. KAZAMIAS A.M.-MASSIALAS B., *Tradition and Change in Education*, Prentice Hall, London 1965, tr. it. *Tradizione e mutamento. Saggio di educazione comparata*, traduzione di A. e E. Devizzi, Aldo Martello Editore, Milano 1965.

problema appariva semplice: si trattava di osservare un determinato sistema scolastico, descriverlo nelle sue componenti e porlo a confronto con il proprio. Base della comparazione era la descrizione acritica, nocciolo del metodo l'aderenza alla realtà fattuale. Poi, lo storicismo dominante impose la necessità di una analisi all'indietro, perché il presente è figlio del passato. Lo studioso di pedagogia comparativa non deve limitarsi a descrivere, deve interpretare e l'interpretazione chiede il ricorso alla storia. Quindi, per chiarire i fattori fondamentali di un sistema scolastico è necessario procedere all'indietro e vedere la materia alla luce delle vicende politiche ed economiche, delle manifestazioni artistiche, delle teorie filosofiche ecc.; in breve, occorre dominare non solo il metodo strettamente pedagogico ma tutte le forme che la civiltà di un dato paese ha assunto nel suo procedere tortuoso attraverso il tempo, cioè attraverso la storia.

Su questa fase descrittiva, preliminare e pur tuttavia indispensabile, s'innesta poi l'interpretazione, che esprime il punto di vista dello studioso sui fatti educativi chiariti dalla ricerca storica in quanto componenti di un dato sistema politico, culturale, economico, sociale. La pedagogia comparativa era, quindi, intimamente connessa con la ricerca storico-pedagogica e considerata quasi un'appendice di quest'ultima: in base al metodo storico-interpretativo, l'interpretazione era ritenuta tanto più valida quanto più sapeva enucleare gli aspetti *divergenti* fra due o più sistemi educativi; e la *divergenza* era anche la caratteristica fondamentale del metodo descrittivo.

Nel novecento, la presa dello storicismo si allenta gradualmente. I progressi compiuti dalle scienze sociali, teoriche e applicate, l'esigenza di illuminare i rapporti umani nell'ambito generale della società con l'ausilio di mezzi diversi dalla ricerca storica, il desiderio di creare uno strumento pedagogico per la pianificazione di un mondo più ordinato e umano trasformano l'indagine comparativa, che comincia a valersi di numerose discipline sussidiarie quali la statistica, la sociologia e la psicologia. L'interpretazione dello studioso, per il suo carattere di probabilismo soggettivo, diviene un elemento sempre più subordinato, l'analisi all'indietro è invalidata perché non si possono compiere esperimenti sul passato. E se anche si potesse? Il presente è padre del futuro. La ricerca dei fattori divergenti che sostanziano i sistemi educativi aveva un valore approssimativo quando la parola "società" significava ben poco, se non era accompagnata da un aggettivo qualificante le nazionalità. Ma la seconda guerra mondiale ha impresso all'evoluzione storica un moto completamente nuovo, favorito dal progresso tecnologico che rivoluziona i modi di vivere e di pensare e conduce a un denominatore comune le

differenze nazionali. I fattori *convergenti* sono quelli che interessano ora lo studioso: cioè, la ricerca delle tendenze che possano favorire il processo di avvicinamento fra le società, fase preliminare dell'integrazione. Quando, negli anni '50, la parola "ricerca" – indagine sul presente volta a creare il futuro – sostituisce la parola "studio" – indagine sul passato volta a illuminare il presente –, e le "scienze morali" si trasformano in "scienze umane applicate", lo "studioso" diventa un "ricercatore sperimentale" e l'analisi delle divergenze quali ci sono state tramandate dalla storia come elementi di divisione diventa un fattore subordinato, o addirittura negativo, dell'analisi volta a individuare le *convergenze* che possono favorire il moto di unificazione.

Oggi è di moda liquidare il discorso pedagogico, portato avanti per venticinque secoli, come "vuota chiacchiera" e tronfia vanità accademica; pochi sono i pensatori e i riformatori degni di sopravvivere, e solo in quanto profeti del messia collettivo che instaurerà l'era di una autentica scienza pedagogica onnicomprensiva. In attesa della scienza, i ricercatori si limitano alla fase tecnologica, che pure dovrebbe seguire e non precedere l'elaborazione di leggi, principi e metodi; si limitano, cioè, a chiarire gli elementi di una teoria dell'istruzione, su basi psicologiche o cibernetiche, a seconda della chiesa scientifica in cui sono stati battezzati. [...]. Per essi [i ricercatori più giovani], la descrizione, l'analisi storica e l'interpretazione hanno un carattere preliminare e subordinato, un diritto di cittadinanza solo se e in quanto i vecchi metodi servono il fine vero, spesso unico, della pedagogia comparativa, la predizione del futuro che la scienza consentirà di creare. Ad essi, ciò che interessa è una comprensione quanto più vasta possibile della problematica pedagogica considerata nella sua totalità interscientifica e internazionale. [...].

Il metodo *predittivo* costituisce, dunque, la *ratio essendi* della pedagogia comparativa in questa fase che è, probabilmente, l'ultima della sua evoluzione. E il contributo che essa avrà dato alla teoria pedagogica interscientifica e internazionale sarà stato tanto maggiore, quanto più le sue predizioni avranno cooperato, sotto l'aspetto educativo, a rendere attendibili e, quindi, attuabili le previsioni formulate dalla politecnica dei "futuri alternativi"».

Da KING E.J., *Insegnanti e società in evoluzione*, a cura di G. Eutizzi, Armando Editore, Roma 1972, pp. 358-362.