

**PARTE II**  
**GRUPPI DI LAVORO**

GRUPPO I  
LO SVILUPPO STORICO  
DELL'EDUCAZIONE COMPARATA

## INTRODUZIONE

### LINEE ESSENZIALI DELLO SVILUPPO STORICO DELLA RICERCA PEDAGOGICO-COMPARATIVA

ALESSANDRO LEONARDUZZI

*Università di Udine (Italia)*

Il tema del nostro gruppo di lavoro presenta diverse e non lievi difficoltà, fra cui mi limito a segnalare quelle che maggiormente potrebbero incidere sull'esito d'una fatica che comporta una convergenza d'intenti e di propositi.

Anzitutto, l'ampiezza del periodo storico in cui si è sviluppata la ricerca pedagogico-comparativa che comprende momenti differenziati dal punto di vista culturale, sociale e politico. In secondo luogo, va sottolineato il fatto che, soprattutto nella fase più recente, la ricerca stessa si è «complicata», nel senso di ricorrere a strumenti epistemologici di varia natura, propri delle scienze umane (antropologia, psicologia, sociologia), dell'indagine statistica ecc., tanto da presupporre o da richiedere nuove e specifiche competenze. Si nota infine, quale fattore potenzialmente negativo, il numero piuttosto limitato delle comunicazioni presentate che, pertanto, non offrirebbero dati o stimoli sufficienti onde fondare ed animare la discussione ed il dialogo, che costituiscono la premessa, se non la condizione, di risultati scientificamente significativi.

Ritengo che i problemi ora segnalati si possano risolvere, almeno in parte, in primo luogo limitando il periodo della nostra indagine che, grosso modo, non dovrebbe andar oltre gli anni in cui furono pubblicate le opere di G.F.Z. BEREDAY, *Comparative Method in Education* (1964) e di H.J. NOAH - M.A. ECKSTEIN, *Toward a Science of Comparative Education* (1969). Si noti, però, che la comunicazione di Telmon va oltre tale limite cronologico.

In secondo luogo, si tratterà di tener presenti per quanto possibile, almeno come punti di riferimento, le relazioni generali ed alcune comunicazioni presentate nell'ambito di altri gruppi, ma che riguardano anche la prospettiva storica.

Infine, è da prevedere e da auspicare che il nostro comune lavoro e le stesse conclusioni che cercheremo di trarre abbiano un'impostazione problematica ed «aperta».

Non anticipo, nemmeno come ipotesi, quelli che saranno i frutti d'un impegno cui tutti sono invitati a partecipare. Tuttavia, allo scopo d'abboz-

zare la cornice del nostro discorso e dialogo, ricorderò, in estrema sintesi, le linee di sviluppo della ricerca pedagogico-comparativa, secondo una versione che, mi pare, è tuttora generalmente accettata e condivisa.

Dopo il momento «strutturale» e non privo di valore anche dal punto di vista epistemologico, rappresentato da M.-A. JULLIEN «de Paris» (e con qualche precedente, di cui riferisco, appunto, nella mia comunicazione) s'apre la lunga stagione caratterizzata da una grande varietà d'impostazioni e di soluzioni.

Seguendo la rassegna di BRICKMAN (*A Historical Introduction to Comparative Education*, «Comparative Education Review», febr. 1960), possiamo indentificare le seguenti tappe (che a volte s'intrecciano e si sovrappongono): 1. Ricerca di modelli educativi «utilizzabili» («the quest for information regarding education in various countries»); 2. «Interest in systems of education other than one's own», interesse presente anche in rapporti e documenti ufficiali ovvero in scritti non specificamente «comparativi»; 3. «Reminiscences and recollections of experiences in foreign schools», comprese le «scuole nuove» («Abbotsholme» di C. Reddie, etc.); 4. L'approccio propriamente scientifico (dopo Jullien) ad opera di taluni studiosi (E. DUCPETIAUX, J.G. COGSWELL, J. FRASER), talvolta limitamente a settori specifici («analysis of specific educational problems and levels»).

In sintesi, si tratta del periodo denominato «dei viaggi», «delle relazioni», «delle inchieste», «del prestito», in cui — tranne qualche eccezione — prevale l'orientamento «prammatico», a scapito dell'intenzionalità propriamente scientifica.

Con il noto saggio di M. SADLER (*How far Can We Learn Anything of Pratical Value from the Study of Foreign Systems of Education? — 1900*), s'apre una nuova fase caratterizzata da una rinnovata coscienza metodologica ed epistemologica, che si protrarrà fino al secondo dopoguerra, con le grandi sintesi di I. L. KANDEL, di F. SCHNEIDER e di N. HANS (per ricordare i maggiori).

A parte le differenze, la focalizzazione del contesto socio-culturale, come fattore o come complesso di fattori determinanti nell'indagine pedagogico-comparativa, costituisce il tratto più cospicuo di questo periodo. Indubbiamente si trattò d'un evento scientificamente significativo, ma non scevro da possibili esagerazioni, tanto che qualche autore è giunto a identificare la pedagogia comparativa *tout-court* con un settore della ricerca storica (R. ULICH, *Education of Nations: a Comparison in Historical Perspective*, 1961).

La reazione a tale indirizzo, in forme più o meno radicali e, in molti casi, senza misconoscere l'apporto del metodo storico-fattoriale, costituisce la storia più recente della nostra disciplina. Non m'avventuro a tracciarne l'itinerario, ma mi sia consentito abbozzare qualche punto di riferimento.

Nelle opere e nella «prassi» comparativa di BEREDAY e di HILKER (del primo particolarmente), l'incidenza delle scienze umane, delle scienze sociali in primo luogo, s'avverte decisamente. L'apporto delle discipline di tipo «idiografico» è apprezzato, ma si punta a cogliere piuttosto le strutture e le costanti dei sistemi educativi presi in considerazione in prospettiva comparata. In una delle punte avanzate di tale indirizzo (mi riferisco agli scritti di NOAH - ECKSTEIN), la preoccupazione di fondare scientificamente la ricerca comparativa appare dominante, a partire dalla determinazione di *relevant data* su cui costruire l'ipotesi e la teoria, cioè l'ambito concettuale della ricerca stessa.

Tralasciando questa prospettiva che, come accennavo precedentemente, oltrepassa l'ambito del lavoro che ci saremmo prefissi di svolgere, accennerei piuttosto ad altra questione pur collegata alle precedenti.

Escludendo la dipendenza troppo stretta fra ricerca scientifica ed orizzonte socio-culturale in cui essa matura e si svolge, è indubbio che la *circumstancia* (mi sia consentita l'espressione, pregnante, di Ortega y Gasset), in cui hanno operato i «comparatisti» ha spesso inciso, in maniera notevole. Ciò appare evidente per quanto riguarda il periodo iniziale (i *Rapports* dell'epoca napoleonica; JULLIEN). A ragione si sono messi in evidenza i nessi fra gli indirizzi dei comparatisti dell'Ottocento ed il clima politico di tale secolo, caratterizzato dalla formazione e dall'affermazione degli stati nazionali (ORIZIO).

Mi pare — è un'ipotesi che andrebbe verificata — che all'indirizzo storico-fattoriale non sia estranea l'atmosfera post-positivistica che, com'è noto, ha rivalutato, tra l'altro, il «sapere storico». Inoltre è facile constatare che, generalmente, lo sviluppo della pedagogia comparativa, specie nella sua dimensione transnazionale, è stato favorito dall'emergere di tendenze «mondialiste» o «europeiste» e che, al contrario, il nazionalismo politico e culturale ne ha per lo meno ostacolato la crescita.

Anche questo è un tema che meriterebbe d'essere approfondito.