SULLA METODOLOGIA DELLA PEDAGOGIA COMPARATIVA

GIORGIO VUOSO *Università di Roma «La Sapienza»*

La dicotomia fondamentale degli studi di Educazione Camparata è costituita dall'orientamento storicistico (del tipo Hans), che pone l'accento sul carattere umanistico della pedagogia comparativa e sulle indagini di carattere idiografico, e dall'orientamento globalistico (del tipo Rosselló) che empiricizza i fattori basilari dei sistemi educativi, senza preoccuparsi troppo degli elementi strutturali non facilmente quantificabili. Al di là di tale dicotomia esistono delle remore teoriche (che attraversano qualsiasi tipo di indirizzo) consistenti in una sorta di puritanesimo scientifico, fiducioso di conquistare la scientificità mediante il neutralismo valoriale, sicché in tale costellazione teorica l'approccio storicistico si accontenta dell'indagine monografica svolta secondo una traiettoria verticalistica col divieto metodologico di fornire indicazioni sulle prospettive future, mentre al contrario l'approccio globalistico analizza due o più paesi, stabilendo parametri comparativi di natura statistica senza venir meno però al criterio dell'avalutatività. La nomoteticità dell'approccio empirico si appaga delle generalizzazioni quantitative, evitando di imporre delle raccomandazioni tecniche alla pedagogia dei politici. L'umanesimo sfocia nella metafisica, mentre l'empirismo si rifugia nell'asetticità del virtuosismo computazionale. All'E.C. occorre un tipo di sapere ontativo, capace di collegare la teoria e la prassi, indebitamente frazionate. In primo luogo, al di là del settorialismo delle scuole metodologiche, si deve privilegiare il pluralismo ermeneutico capace di «bucare» la dicotomia storicismo/orientamento globalistico. È stato affermato addirittura che l'analisi storica non è comparativa, con l'aria di dire una cosa che si capisce da sé (selbstverstaendlich). Al contrario, la comparazione assoluta non esiste. L'incommensurabilità regna sovrana, come è stato stabilito in sede epistemologica. Perciò dall'inesistenza della commensurabilità pura deriva la legittimità di ogni tipo di comparazione, anche dalla comparazione debole di tipo implicito. La scientificità della ricerca dipende dalla qualità prodotta, non dalla metodologia prescelta. È decisiva la coerenza dei criteri posti alla base della propria indagine comparativa. L'aspetto pragmatico conferisce la tonalità ideologica, che lungi dall'essere un sintomo degenerativo conferisce il senso di integralità

umana al discorso scientifico. Di solito, le analisi globalistiche sono più inclini ad escludere ogni coinvolgimento del momento ideologico, col risultato di comparare realtà disomogenee e/o identiche solo sul piano nominalistico. L'ironia storica è costituita dal fatto che le loro ricerche strumentali, asettiche nell'intenzionalità, ricevono una caratura ideologica, allorché vengono utilizzate nell'ambito della pedagogia teorica. È necessario allora liberarsi dal mito dell'avalutatività descrizionistica.

L'esplicatività costruzionistica evidenzia le precomprensioni dell'analisi empirica, nonché dell'approccio storico. L'E.C. è nata come pedagogia coloniale, intesa come analisi di tipo sub-amministrativo, si è allargata al concetto di pedagogia «altra», dei popoli stranieri, restando sempre sul piano istituzionale. È pervenuta poi al punto di vista internazionalistico, senza però allargare l'indagine ai fattori sociali, se non come quadri coloritici e ornamentali (salvo eccezioni particolari) e comunque senza tener conto del concetto di pedagogia comparata, non nel senso scolastico e limitativo del termine, bensì come analisi delle riflessioni teoriche nel loro legame con il contesto nazionale (ad esempio come tassonomia antitetica della scuola anglofrancese privilegiante la civilizzazione e della scuola mitteleuropea privilegiante la cultura). Il livello astrattivo è tale da permettere di introdurre il costrutto teorico della pedagogia metacomparativa. Come esiste oltre la storiografia, la teoria e la storia della storiografia, così al di là delle indagini localistiche di E.C. (del resto rapidamente obsolete, non importa se in direzione del pluricomparativismo o del monocomparativismo, fatte da comparatisti puri o da comparatisti «meticci» avvantaggiati dall'uso di metodologie inconsuete nel settore), può svolgersi la pedagogia metacomparativa, come analisi storica degli studi di E.C. e come riflessione critica della problematica emergente. Dato tale riorientamento, si esorta a considerare l'importanza del momento pragmatico non solo in uscita, come risultato propositivo di ricerche comparative, bensì come piattaforma di miglioramento della comparazione. La statistica comparativa può elevare lo standard delle sue comparazioni, se i governi adottano indicazioni lessicali e quantitative comuni. Si finisce per essere insensibili alla statistica prassica, intesa come impegno operativo anteriore ai calcoli comparativi, per una sorta di pregiudizio teoreticistico affidato ai funambulismi di comparazioni disomogenee. La consapevolezza del nesso di teoria e prassi libera dal disimpegno dell'avalutatività al fine del migliorismo scientifico e educativo.

In Italia ci sono stati degli interessi precomparativi nell'opera di Antonio Labriola, come venivano evidenziati da Francesco Cafaro. Del resto, Battista Orizio risale ad un tempo anteriore, ai ragguagli di Gino Capponi sulla scuola di Padre Girard a Friburgo. Perciò sono da ricordare i resoconti di Mayer, Villari, Paroli e Gabelli sulla scuola europea ottocentesca. Si resta però sul piano del comparativismo contemporaneo.

All'estero l'approccio è stato più sistematico, per una serie di ragioni, non escluso il maggiore impegno coloniale. Marc-Antoine Jullien (1775-

1848) si pone l'esigenza dell'educazione comparata come scienza. Nella sua opera letteraria esiste la distinzione fra lo studio dei sistemi scolstici e l'analisi del contesto teorico e sociale. Non solo: il carattere scientifico dell'indagine comparativa non escludeva la funzione operativa delle conoscenze acquisite. Non veniva tematizzata la trasferibilità dei modelli né era considerata adeguatamente l'influenza della ricerca scientifica illuminata sulla decisione dei politici. Senonché in un'epoca anteriore all'avalutatività positivistica era vissuto intimamente il nesso di teoria e prassi. L'opera di Jullien fu pionieristica. La stessa espressione di pedagogia o educazione comparata prima di lui era sconosciuta nella terminologia francese (1).

In Gran Bretagna, Michael Sadler (1861-1943) sottolineò i prerequisiti della simpatia verso gli altri popoli e della completezza analitica. Il direttore dell'«Office of Special Inquieries and Reports» (1895) enfatizzò l'importanza dell'educazione informale nel contesto del sistema scolastico. In tal senso si può ritenere stabilita la distinzione fra sistema scolastico e sistema educativo. Intanto si entra nel contesto di una sorta di pragmatismo debole dell'E.C., in quanto si diffida del concetto dei «dettagli staccabili». La ricerca comparativa viene rivolta al miglioramento del livello scientifico, alterabile dall'eccessiva preoccupazione rivolta all'estrapolazione di congegni amministrativi e di espedienti didattici al fine del trapianto nel proprio paese. Nella storia della pedagogia comparata si pone così il problema della demarcazione fra schematizzazione inevitabile e pragmatismo legittimo da una parte e mistificazione ideologica e trasferibilità forzata dall'altra. Del resto, tale esigenza demarcatoria non può superare i limiti della ragionevolezza, altrimenti finisce per cadere nel neutralismo descrittivistico.

Nel modello di Kandel, le soluzioni apportate alla maggioranza dei problemi educativi e di politica scolastica dipendono dagli Stati e dalle loro finalità ideologiche, più che dalle trasformazioni socio-economiche e dagli sviluppi delle teorie pedagogiche. Comincia ad affermarsi una specie di controfattualismo. La determinazione filosofica incide come criterio comparativo. Le difficoltà della statistica consistono nella comparazione di sistemi difformi. Del resto, senza l'analisi storica si rischia di dare per accertata una realtà in continua trasformazione, il cui indeterminismo è in funzione della rapidità del cambiamento. L'approccio storico evita il mito dell'attualità, giacché si colloca in un periodo delimitato cronologicamente, seppure in tempi ravvicinati. Kandel ritiene necessario esplicitare il concetto di spirito di una nazione, in un'accezione ben diversa dal mito della razza, fondata su referenti biologici. A tal fine auspica il potenziamento degli studi ancillari della politica, dell'antropologia, dell'economia e della sociologia al fine del reperimento delle forme dei modelli culturali. Negli anni Cinquanta, egli considerava l'E.C. strettamente connessa alla ricerca

(1) Cfr. J. Giraud, *Il fondatore dell'educazione comparata: Marc-Antonine Jullien*, in «I problemi della pedagogia», XI (1965), n. 2, p. 255.

storiografica dell'educazione, in quanto entrambe sono volte allo studio di fatti singolari. Da tale approccio idiografico deriva il divieto della comparazione gerarchizzata dei sistemi educativi. Si preferisce il criterio del migliorismo autoreferentesi. Comunque, la finalità dell'E.C. consiste nell'attivare la «sensibilità» (sensitiveness) per i problemi comuni e per i modi differenti in cui vengono risolti in diverse condizioni nazionali» (2). Con Hans si assiste al passaggio dalla logica storiografica alla metodologia filosofica. Dopo aver insistito sul carattere congetturale e propagandistico di alcuni dati statistici e aver focalizzato il concetto dell'inesistenza di tests con tarature universali, si accetta l'idea di una moderata comparabilità mediante la complementarità della metodologia storica, filosofica e scientifica. Tale approccio è definito da Hans funzionalismo (1964). Tuttavia la comparazione non comporta la valutazione, come credeva possibile Kandel, in rapporto a norme ideali. Ormai dopo la seconda guerra mondiale non si può credere che la pedagogia comparata, nell'accezione più vasta del termine, possa concorrere alla fratellanza dei popoli. L'E.C. concorre alla comprensione reciproca e può attendersi risultati di ecumenismo irenico solo come effetti collaterali non deliberati. Nonostante tali cautele l'approccio di Hans è apparso soggettivamente condizionato (Lauwerys). La sua impostazione è stata considerata di tipo metafisico. Eppure la sua riflessione è volta all'eliminazione di sottigliezze bizantine, quali la dicotomia di comparativismo statico e dinamico. Secondo Hans, i moderni sistemi educativi nazionali con i loro fattori naturali e spirituali sono proiettati contemporaneamente nel passato e nel futuro. Perciò la prospetticità facilita la comparazione, purché ci si liberi dallo storicismo passatistico.

Anche Friedrich Schneider mette in rilievo i problemi filosofici. L'E.C. deve liberarsi dal retaggio della «pedagogia straniera» (Auslandspädagogik), allorché essa veniva concepita come studio dell'alterità non partecipativa. Avendo trovato il campo più propizio per la nascita e lo sviluppo nei paesi con sistemi educativi fortemente decentrati (Regno Unito e Stati Uniti) stentava a superare il disinteresse verso la nomoteticità. La comparazione è resa possibile dai fattori transnazionali. Schneider invece non affronta il problema della multiculturalità. Il suo approccio è risolto, nonostante le proteste in contrario, sul piano dell'idiograficità, in quanto i fattori da lui esaminati sono: «il carattere del popolo, l'ambiente geografico (Natur-milieu), la cultura e la civiltà (Kultur-milieu), la costituzione sociologica del popolo, il suo destino e il suo divenire storico, la politica, l'influsso straniero e l'immanente sviluppo autonomo delle idee pedagogiche» (3). L'accusa dell'«antagonismo polare delle idee pedagogiche» centra in pieno il carattere della comparazione protesa più a cogliere le differenze rispetto alle somiglianze.

(2) Citazione tratta da P. ALBERTI-C. ZIGLIO, *Concetto e metodologia dell'educazione comparata*, La Nuova Italia, Firenze,, 1986, p. 26.
(3) Cfr. *Ibid.*, p. 43.

In Italia la ricerca comparativa istituzionalizzata si è svolta a partire dagli anni Sessanta. Soprattutto a Roma, a Padova e Brescia. Neri ha analizzato i paesi del Terzo Mondo. Laeng si è occupato dei problemi metodologici e degli aspetti pedagogici della rivoluzione castrista (4). Peresson e Limiti rispettivamente della scuola jugoslava, in riferimento soprattutto alla Slovenia e della scuola nelle costituzioni europee.

Negli stessi anni Sessanta Pedro Rosselló, direttore del BIE di Ginevra, metteva a punto la sua metodologia empirica basata sul costrutto teorico delle correnti educative, canalizzate lungo sei direzioni: a) spinta verso riforme sempre più larghe; b) aumento dell'influenza dello Stato nell'educazione; c) esigenza di sviluppo della scuola per le masse; d) aumento economico per lo sviluppo educativo; e) incremento dell'insegnamento di secondo grado; f) educazione al servizio del lavoro produttivo. Il carattere progressivo di tale approccio consiste nel superamento dell'ottica particolaristica. L'enucleazione delle «correnti» consente di superare il riduzionismo delle tendenze contrapposte idiografiche e nomotetiche, garantendo il collegamento fra il singolare e il generale. Egli stabilisce due principi: quello dell'influenza reciproca della scuola e della vita, e dell'interdipendenza dei fatti educativi. La schematizzazione è articolata in E.C. descrittiva e E.C. esplicativa; e ancora in E.C. statica e E.C. dinamica. Dalla intersezione degli schemi si evince che può esserci un'E.C. dinamica non esplicativa. La sua flessibilità metodologica gli consente di ammettere studi comparativi delle teorie pedagogiche e ricerche «regionali» (si pensi allo studio di situazioni anomale, quali ad es. gli aspetti scolastici dell'emigrazione o la presenza di minoranze linguistiche). Ciò di cui si sente la mancanza è la consapevolezza delle precomprensioni insite nell'oggettivismo empirico. Secondo Hans, Rosselló non si rende conto del carattere costruttivistico delsuo empirismo. Anche se non si tratta di un empirismo di comodo, è note-vole l'omissione delle caratteristiche storiche e geografiche dei sistemi educativi.

Solamente Noah e Eckstein difendono, senza indulgere all'empirismo ingenuo, il processo del «problem solving». In altri termini è l'ipotesi che conferisce direzione alla ricerca. Non si tratta di approdare al relativismo metodologico, in considerazione di alcune acrisie dell'indagine statistica, come quella denunciata da Emile Levasseur: «Il numero degli alunni iscritti nelle scuole nel gennaio 1866 era superiore al numero dei fanciulli dai 7 ai 13 anni, risultante dal censimento» (5). L'analisi quantitativa ha migliorato il suo standard, e altri correttivi sono stati apportati come quello di considerare il numero dei maestri piuttosto che quello delle scuole, giacché l'ultimo dato è meno significativo. Nondimeno occorre approfon-

(4) Cfr. *Prefazione* alla ed. italiana di F. Hilker, *Pedagogia comparata*, trad. it. Armando, Roma 1966, pp. 9-22 e M. Laeng, *Rapporto su Cuba*, in «I problemi della pedagogia», XI (1965), n. 5-6, pp. 820-842.

(5) Cfr. P. Alberti-C. Ziglio, *op. cit.*, p. 64.

dire la correlazione tra concezioni ideologiche e pratiche educative, come sostengono Anderson e altri, senza perdere i contatti intradisciplinari delle scienze dell'educazione, come suggerisce Bereday. Ciò che pare provenire dai fatti può essere il risultato della riflessione della pedagogia teorica.