

**Mark Bray, Bob Adamson,
Mark Mason**

Educazione comparata

Approcci e metodi di ricerca

Prefazione di Stefania Gandolfi



R I C E R C H E

S P E R I M E N T A L I

Serie diretta da **Benedetto Vertecchi**

FrancoAngeli

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e.mail le segnalazioni delle novità.

**Mark Bray, Bob Adamson,
Mark Mason**

Educazione comparata

Approcci e metodi di ricerca

Prefazione di Stefania Gandolfi

FrancoAngeli

Grafica della copertina: Elena Pellegrini

Translation from the English language edition:
Comparative Education Research: Approaches and Methods
Copyright © Comparative Education Research Centre (CERC)
First published 2007

Copyright © 2009 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni specificate sul sito www.francoangeli.it

Indice

Prefazione , di <i>Stefania Gandolfi</i>	pag.	9
Introduzione , di <i>Mark Bray, Bob Adamson e Mark Mason</i>	»	11
1. Alcune prospettive storiche	»	11
2. Prospettive per il nuovo secolo	»	15
3. Il cubo di Bray e Thomas	»	17
4. I lineamenti di questo libro	»	19
Parte prima		
Direzioni		
1. Attori e finalità dell'educazione comparata , di <i>Mark Bray</i>	»	23
1. Diversi attori, finalità diverse	»	23
2. I responsabili delle politiche e l'educazione comparata	»	25
3. Le agenzie internazionali e l'educazione comparata	»	31
3.1. L'UNESCO	»	32
3.2. La Banca Mondiale	»	36
3.3. L'OCSE	»	38
3.4. Gli accademici e l'educazione comparata	»	43
4. Conclusioni	»	45
2. Approcci quantitativi e qualitativi all'educazione comparata , di <i>Gregory P. Fairbrother</i>	»	47
1. Metodi quantitativi e qualitativi nell'educazione	»	47
1.1. Approcci quantitativi	»	48
1.2. Approcci qualitativi	»	50
1.3. Il dibattito	»	52
1.4. Considerazioni sull'educazione comparata	»	53

2. Ricerca quantitativa e qualitativa sull'alfabetizzazione	pag.	54
2.1. Come può l'alfabetizzazione essere accuratamente definita e rappresentata?	»	56
2.2. Dove risiedono le differenze in termini di alfabetizzazione?	»	61
2.3. Che cosa porta all'alfabetizzazione?	»	63
2.4. Quali sono le conseguenze dell'alfabetizzazione?	»	66
3. Conclusioni	»	67
3. Il ruolo dell'esperienza nella ricerca in educazione comparata, di Patricia Potts	»	70
1. L'oggettività della ricerca in educazione comparata	»	71
2. La soggettività della ricerca in educazione comparata	»	73
2.1. Un approccio auto-riflessivo alla ricerca educativa	»	73
2.2. Utilizzare storie per creare connessioni	»	74
2.3. Costruttivismo	»	75
2.4. Etnografia	»	76
2.5. Interazionismo	»	78
2.6. Autobiografia	»	79
3. Paradigmi e diversità	»	81
3.1. Le relazioni sociali della produzione della ricerca	»	82
3.2. Paradigma Guerra e Pace	»	84
3.3. Ricerca sistematica?	»	86
4. Conclusioni	»	87

Parte seconda
Unità di comparazione

4. Comparare i luoghi, di Maria Manzon	»	91
1. Approcci generali e strumenti per le analisi di educazione comparata	»	92
2. Il modello di Bray e Thomas per le analisi di educazione comparata	»	95
3. Entità geografiche come unità di analisi	»	97
3.1. Livello 1: regioni mondiali/continenti	»	97
3.2. Livello 2: paesi	»	101
3.3. Livello 3: stati/province	»	108
3.4. Livello 4: distretti	»	114
3.5. Livello 5: scuole	»	116
3.6. Livello 6: classi	»	118

3.7. Livello 7: individui	pag. 120
3.8. Comparazione tra livelli	» 121
4. Conclusioni: questioni metodologiche nella comparazione di luoghi	» 123
5. Comparare i sistemi , di <i>Mark Bray e Jiang Kai</i>	» 127
1. Approcci comuni ma abitudini approssimative	» 127
2. Definire e identificare i sistemi educativi	» 129
3. Perché comparare sistemi?	» 131
4. Una serie di esempi: la Cina	» 132
4.1. I sistemi educativi della Cina continentale	» 132
4.2. I sistemi educativi di Hong Kong	» 135
4.3. I sistemi educativi di Macao	» 138
5. Un'altra serie di esempi: il Regno Unito	» 142
6. Conclusioni	» 145
6. Comparare i tempi , di <i>Anthony Sweeting</i>	» 149
1. Il tempo	» 149
2. Approcci storici all'educazione comparata	» 151
3. Storie di educazione	» 154
3.1. Forme prevalenti di storie dell'educazione	» 154
4. Prospettive teoretiche prevalenti	» 157
5. Caratteristiche dell'analisi storica moderna	» 159
6. Strategie per comparare i tempi	» 162
6.1. Unità di paragone	» 162
6.2. Le strutture per la comparazione dei tempi	» 162
7. Problemi nella comparazione dei tempi	» 163
7.1. Problemi di fonti	» 164
7.2. Problemi di interpretazione	» 164
7.3. Problemi di periodizzazione	» 165
8. Conclusioni	» 166
7. Comparare le culture , di <i>Mark Mason</i>	» 168
1. Definire e descrivere le culture	» 172
1.1. Una genealogia della cultura	» 173
1.2. "Cultura nazionale" nelle società moderne	» 176
2. Comparare l'educazione attraverso le culture	» 182
2.1. Approcci metodologici alla comparazione educativa tra culture	» 189
3. Conclusione: valori e interessi nell'educazione comparata attraverso le culture	» 194

8. Comparare i curricula , di <i>Bob Adamson e Paul Morris</i>	pag. 199
1. La natura del curriculum	» 200
2. Approccio alla comparazione dei curricula	» 205
2.1. Finalità e prospettive	» 206
2.2. Prospettiva valutativa	» 207
2.3. Prospettiva interpretativa	» 207
2.4. Prospettiva critica	» 208
2.5. Focus del curriculum e manifestazioni	» 209
3. Metodologie di ricerca nella comparazione dei curricula	» 210
3.1. Studio valutativo	» 211
3.2. Studio interpretativo	» 213
3.3. Studio critico	» 215
4. Conclusioni	» 216

Parte terza
Conclusioni

9. La ricerca scolastica e il campo dell'educazione comparata , di <i>Mark Bray</i>	» 221
1. Definire tribù e mappare territori	» 221
2. Educazione, ed educazione comparata, in relazione ad altri campi di ricerca	» 225
3. Metodologia e focus nell'educazione comparata	» 228
4. Cambiamenti geomorfologici	» 233
5. Conclusioni	» 238
10. Differenti modelli, differenti enfasi, differenti intuizioni , di <i>Mark Bray, Bob Adamson e Mark Mason</i>	» 241
1. Modelli per la ricerca in educazione comparata	» 241
1.1. Il numero di unità per la comparazione	» 241
1.2. Rivisitando il cubo di Bray e Thomas	» 245
1.3. Approcci epistemologici	» 248
2. Enfasi nella ricerca in educazione comparata	» 250
3. Intuizioni dalla ricerca in educazione comparata	» 254
Bibliografia	» 257
Gli Autori	» 285

Prefazione

di *Stefania Gandolfi**

Oggi le differenti politiche educative nazionali si analizzano in un quadro globalizzato che si manifesta in modo diverso in vari paesi, regioni, comunità e istituzioni tanto che, secondo alcuni ricercatori, i sistemi educativi sono inseriti in uno “spazio educativo in cui sono determinanti il settore privato, i mercati educativi globalizzati e la mobilità”.

Si sta delineando una nuova cartografia del mondo che richiede ricerche comparative che sottolineino gli effetti della differenziazione, della interazione delle politiche e delle pratiche educative che non solo rivalutino i rapporti Nord-Nord, Nord-Sud, Sud-Nord e Sud-Sud ma che rendano i sistemi educativi più equi in termini di accessibilità, di efficienza e di efficacia.

Questi sono i nuovi ambiti di studio per i pianificatori ma soprattutto per i comparatisti per poter rispondere ad alcune sfide quali la qualità dell'educazione e l'adattamento ai bisogni delle società e delle minoranze culturali, religiose e linguistiche spesso ancora subordinate agli interessi delle società dominanti.

È proprio l'educazione comparata che favorisce lo scambio, l'apertura, la reciprocità, il dialogo, il riconoscimento dei valori, delle culture, delle rappresentazioni simboliche, dei modi di vita ai quali si riferiscono tutte le persone nelle loro relazioni con gli altri, nel riconoscimento della loro identità e delle interazioni che intervengono sia all'interno della stessa cultura che fra culture differenti.

L'asse dell'educazione comparata è il senso profondo dell'identità personale e dei popoli e, nello stesso tempo, è il riconoscimento di altre diversità, l'allargamento dell'appartenenza, è difesa e condivisione di tutte le identità in quanto espressione unitaria del bene comune.

* Docente di Educazione Comparata e coordinatrice del Comitato Scientifico della Cattedra UNESCO, Università degli Studi di Bergamo.

È proprio nel concetto di bene comune che il riconoscimento implica una certa appartenenza in quanto il soggetto riconosce nell'altro un altro soggetto col quale egli vive, agisce e costruisce le nuove società basate sulla cooperazione internazionale.

Oggi *“l'educazione comparata è divenuta un campo di ricerca di interesse mondiale”* che sviluppa una nuova sintesi culturale attraverso l'elaborazione di modelli culturali originali, comporta un'apertura istituzionale, sociale, geografica e temporale e si iscrive nella storia, vale a dire nel presente e nel futuro tenendo sempre conto del passato.

Gli autori di questo libro spostano il centro di gravità non solo per *“l'accresciuta forza asiatico-orientale all'intero campo di ricerca”* ma anche per la definizione del campo di ricerca e per le *“modalità con le quali il campo dell'educazione comparata si relaziona con gli altri campi di ricerca”*.

Per la Cattedra UNESCO dell'Università di Bergamo *“Diritti dell'uomo ed etica della cooperazione internazionale”* questo testo è un contributo che si rivela prezioso anche per i progetti internazionali di ricerca che sta gestendo sia a livello europeo, che del Mediterraneo occidentale, dell'America centrale e dell'Africa francofona.

Introduzione

di *Mark Bray, Bob Adamson e Mark Mason*

Metodi e approcci sono naturalmente sempre stati argomenti di interesse primario nel campo dell'educazione comparata sin da quando essa nacque quale autonoma disciplina di studio, con un susseguirsi di enfasi differenti nel corso dei decenni; e il XXI secolo ha arricchito il campo di nuove prospettive, strumenti e dibattiti inerenti lo scambio educativo. Le nuove prospettive riguardano la globalizzazione e il mutato ruolo dello stato; i nuovi strumenti includono il settore della tecnologia informatica e dei trasporti, con il loro inarrestabile progresso, e i nuovi dibattiti sullo scambio educativo comprendono internet e giornali elettronici.

Preparando il campo all'intero libro, l'introduzione affronterà le posizioni storiche dell'educazione comparata sottolineando alcuni classici contributi alla materia e denotandone l'evoluzione nel corso del tempo. Sebbene siano molte le categorie coinvolte negli studi comparativi sull'educazione, questi contributi riguarderanno principalmente il lavoro di accademici, essendo questo il focus principale del libro. L'introduzione poi affronterà i temi del nuovo millennio, concentrandosi su dinamiche ed interessi emergenti. Per finire affronterà i contenuti del libro, delineandone caratteristiche e contributi.

1. Alcune prospettive storiche

All'inizio del suo classico *Comparative Method in Education*, Bereday (1964, p. 7) asseriva che, dal punto di vista del metodo, l'educazione comparata stava entrando nella terza fase della sua storia. La prima di esse, suggeriva l'autore, aveva attraversato il XIX secolo: "fu inaugurato dalla prima mente scientificamente formata in educazione comparata, Marc-Antoine Jullien de Paris, nel 1817"; esso potrebbe essere chiamato il periodo *del pre-*

stito. Bereday pose l'accento sulla catalogazione dei dati descrittivi, sulla loro comparazione e sulla definizione delle migliori pratiche di una nazione, con l'intenzione di esportarle ovunque.

La seconda fase individuata da Bereday, che caratterizzò la prima metà del XX secolo, "interpose un processo di preparazione prima di permettere qualsiasi tipo di trapianto". Il suo fondatore, il britannico sir Michael Sadler, sottolineava come i sistemi educativi fossero strettamente connessi alla società che li generava (si veda in particolare Sadler 1900). I successori di Sadler, che per Bereday furono Friedrich Schneider e Franz Hilker in Germania, Isaac Kandel e Robert Ulich negli USA, Nicholas Hans e Joseph Lauwerys nel Regno Unito e Pedro Rossellò in Svizzera, prestarono tutti massima attenzione alle cause sociali esistenti alla base dei fenomeni educativi. Bereday chiamò questa seconda fase il periodo della *previsione*.

La terza fase di Bereday fu etichettata come il periodo dell'*analisi*, con accento particolare su "l'evoluzione di teoria e metodi, [e] la chiara formulazione di stadi di procedure comparative ed espedienti per aiutare l'ampliamento della visione". Il nuovo periodo storico, aggiungeva Bereday (1964, p. 9) fu una continuazione della tradizione del periodo di *previsione* ma richiedeva che "prima di tentare una previsione ed eventualmente un prestito è necessaria una sistematizzazione della materia al fine di svelare l'intero panorama delle pratiche educative nazionali". Lo stesso libro di Bereday contribuì molto a questo approccio analitico. Il libro rimane il fulcro di molti corsi di educazione comparata ed ha ancora oggi molto da offrire. Uno dei contributi di questo volume infatti (Manzon, capitolo 4) inizia con il metodo di analisi comparata a quattro stadi di Bereday.

Ciononostante non tutti gli studiosi concordavano sulla periodizzazione sostenuta da Bereday. Anche nell'ipotesi in cui tale categorizzazione fosse accettata, essi concordavano sul fatto che le fasi fossero strettamente sequenziali, che cioè il periodo della *previsione* fosse subentrato a quello del prestito, spodestandolo, e che quello dell'*analisi* avesse fatto la medesima cosa nei confronti della *previsione*.

Commenti simili avrebbero potuto essere fatti nei riguardi della struttura a cinque stadi, presentata nel 1969 in un altro classico, *Toward a Science of Comparative Education* (Noah, Eckstein 1969, pp. 3-7). Il primo stadio era costituito da narrazioni di viaggiatori: dilettanti fornivano cioè informazioni su pratiche locali di educazione di ragazzi nell'ambito di ampie descrizioni di istituzioni e usi stranieri. La seconda fase, che prevalse agli esordi del XIX secolo, fu di prestito educativo; essa fu seguita da una terza fase, caratterizzata da un lavoro enciclopedico sui paesi stranieri, svolto per interessi di sapere universale. Dall'inizio del XX secolo, Noah e Eckstein ipo-

tizzavano (p. 4) l'identificazione di due ulteriori stadi, entrambi riguardanti la ricerca di quelle spiegazioni che presiedevano alla varietà di fenomeni sociali ed educativi universalmente osservati. La prima delle due fasi tentava di identificare le forze ed i fattori modellanti i sistemi educativi nazionali mentre la seconda venne definita la fase delle spiegazioni delle scienze sociali che "usa i metodi empirici, quantitativi dell'economia, delle scienze politiche e della sociologia per chiarire le relazioni tra educazione e società".

L'utilità di tale suddivisione fu ampiamente riconosciuta ma la sequenzialità delle fasi, in cui le successive soppiantavano le precedenti, ebbe meno consensi. Per essere onesti, Noah e Eckstein indicarono (p. 4) che le fasi erano lungi dall'essere ben isolabili nel tempo e che "ognuna di tali metodologie di lavoro nell'educazione comparata si è conservata fino ai tempi attuali e può essere osservata nella letteratura contemporanea". La caratterizzazione di differenti periodi storici, tuttavia, aveva un impatto maggiore rispetto ad ipotesi di coesistenza di fasi differenti. Dopo ulteriori decenni di indagine risulta chiaro come tutte le cinque categorie rimangano evidenti in letteratura. Categorie che, per i singoli studiosi, possono a grandi linee essere considerate fasi di maturazione professionale, con una crescente successione da nozioni semplicistiche ad analisi più sofisticate; ma il campo dell'educazione comparata, nel suo complesso, rimane eclettico ed eterogeneo negli approcci e nei gradi di analisi.

Tuttavia, negli anni '60 alcuni libri e alcuni lavori (tra cui King 1964, Bristow, Holmes 1968) portarono un sostanzioso contributo al dibattito sulla metodologia nel campo dell'educazione comparata. Il dibattito non fu omogeneo ovunque: i modelli discussi nel mondo anglofono erano diversi da quelli discussi nei paesi di lingua araba, russa o cinese (Benhamida 1990; Hofman, Malkova 1990; Djourinski 1998; Wang 1998). La scuola inglese vantava ancora una leadership, meritando particolare considerazione. Inoltre anche in quel periodo – secondo un'evoluzione divenuta poi chiara nel secolo attuale – l'inglese si stava affermando quale lingua franca per gli studiosi di diversa estrazione linguistica. Così, per esempio, un altro lavoro importante in lingua inglese nacque da un convegno di esperti internazionali, svoltosi nel 1971 all'*UNESCO Institute for Education* di Amburgo, Germania. L'incontro fu organizzato da Tetsuya Kobayashi, già direttore dell'istituto ed eminente studioso di educazione comparata, e attrasse ricercatori dalla Germania, Francia, Israele, Polonia, Svezia, Svizzera oltre che dal mondo anglofono degli USA, Regno Unito e Canada.

La pubblicazione che ne nacque, intitolata *Relevant Methods in Comparative Education* (Edwards *et al.* 1973), contribuì ai dibattiti sulla metodologia nell'educazione comparata, divenendo un'altra pietra miliare

della disciplina. Barber (1973, p. 57), ad esempio, riteneva la definizione di scienza di educazione comparata di Noah e Eckstein troppo positivista e pianificata; Halls (1973, p. 119) descrisse i comparativisti come studiosi in crisi di identità, etichettati di volta in volta come “induttivi”, “*problem-solving*” e “quantificatori”; Noonan (1973, p. 199) infine sostenne la necessità di un paradigma alternativo, quale quello che emergeva dai lavori dell’*International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA).

Simili dibattiti emersero nel numero speciale della rivista americana *Comparative Education Review* del 1977 sullo “stato dell’Arte” (Vol. 21, Nn. 2 e 3, 1977) e sul parallelo numero speciale dell’inglese *Comparative Education* sulla “Educazione Comparata: situazione attuale e prospettive future” (Vol. 13, N. 2, 1977). I curatori del giornale inglese avrebbero senza dubbio concordato con l’introduzione dei colleghi americani (Kazamias, Schwartz 1977, p. 151):

Incertezze sulla natura, scopo e valore dell’educazione comparata erano profonde a metà degli anni ’50 allorché furono poste le basi per la sua consacrazione quale disciplina di studio autorevole. A quel tempo era ancora possibile identificare, in alcuni soggetti, influenti portavoce della materia; era anche possibile identificare testi che ne definissero i contorni e ne codificassero i contenuti. Fu il caso, ad esempio, di I.L. Kandel e dei suoi libri *Comparative Education* (1933), *The New Era in Education* (1955) e di Nicholas Hans con il suo *Comparative Education: a Study of Educational Factors and Transitions* (1949). Oggi tali identificazioni non sono più possibili. Non esiste alcun nucleo di conoscenza internamente coerente, nessun insieme di principi, regole o ricerche sulle quali esista un generale accordo da parte degli studiosi della materia. Al contrario, si trovano diverse correnti di pensiero, di teorie, di tendenze o di interessi, non necessariamente in relazione tra loro.

Una decina di anni più tardi una successiva collezione di scritti, pubblicati in *Comparative Education Review* sin dal 1977 sul numero speciale “stato dell’Arte”, suggellò l’ampliamento ulteriore del campo di ricerca. I curatori (Altbach, Kelly 1986a, p. 1) osservavano che:

Non esiste, in questo campo, una unica metodologia di studio, sono piuttosto diversi gli orientamenti della ricerca. Non ci sono ulteriori tentativi di definire una unica metodologia di educazione comparata e nessuno ritiene di dover sviluppare un metodo che possa divenire un canone.

Per esempio, Masemann (1986) sosteneva l’etnografia critica; Theisen *et al.* (1986) si concentrava sulle promesse mancate degli studi trans-nazionali sui progressi educativi; ed Epstein (1986) discuteva, sotto il titolo

“Correnti di destra e di sinistra”, sull’ideologia nell’educazione comparata. Il capitolo finale dei curatori del libro (Altbach, Kelly 1986, p. 310) sentenziava che, a partire dal 1977, erano emersi quattro tipi di sfide alle tradizioni di pensiero esistenti:

- sfide alle nazioni o alle caratteristiche nazionali, quali principali parametri di comparazione;
- messa in discussione dei modelli *input-output* ed esclusiva dipendenza dai metodi quantitativi nelle ricerche comparate;
- sfide al funzionalismo strutturale quale maggiore presupposto teorico della scolarizzazione; e
- nuovi ambiti di ricerca, quali produzione e utilizzo di conoscenza, flussi di studenti, il tema del genere (*gender*) ed il funzionamento interno della scuola.

I curatori (Altbach, Kelly 1986a, p. 1) osservavano inoltre che gli studiosi avevano iniziato ad affrontare comparazioni intra-nazionali oltre che transnazionali. Il libro tuttavia non forniva una testimonianza concreta a tali affermazioni. Di sicuro il campo si era spostato verso un ambito intra-nazionale, come in parte è confermato nelle pagine del presente lavoro; in generale questa fu una caratteristica che emerse più tardi, solo a partire dagli anni '90.

2. Prospettive per il nuovo secolo

Nel 2000 la pubblicazione inglese *Comparative Education* pubblicava un altro numero speciale dal titolo “Educazione comparata nel XXI secolo” (Vol. 36, N. 3, 2000). Basato su una valutazione degli sviluppi che, a partire dal numero speciale del 1977 sopra citato, la materia aveva subito, l’articolo di apertura di Crossley e Jarvis (2000, p. 261) osservava che:

L’importanza della continuità con il passato emerge, negli articoli, quale nocciolo del problema. Molti contributi riprendono argomenti fondamentali, già emersi prima del 1977: i punti di forza multidisciplinari e applicativi del campo; “le complessità di questo tipo di studi”; i pericoli di erronea “applicazione dei risultati”; l’importanza dell’analisi teoretica e del rigore metodologico; la potenziale capacità decisionale (spesso non compiuta o incompresa); la persistente centralità di concetti di contesto culturale e *transfer* educativo.

Contemporaneamente, Crossley e Jarvis notavano come il mondo fosse cambiato considerevolmente dal 1977. Sottolineavano (p. 261) come molti autori del numero speciale del 2000 avessero visto il futuro della materia in una luce più ottimistica ma anche più problematica, di quella che splendeva nel 1977. Questo era da attribuirsi ad una serie di fattori, in particolare a

la crescita esponenziale e l'ampliamento di interesse nella ricerca comparata internazionale, l'impatto delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, l'aumentata consapevolezza della dimensione culturale dell'educazione e l'aumentata influenza della globalizzazione in ogni dimensione della società.

Sicuramente questi fattori hanno acquisito una crescente importanza; molti capitoli di questo libro ne tengono quindi conto.

L'inarrestabile diffusione della tecnologia ha migliorato notevolmente la possibilità di accesso ai materiali e, nonostante i timori sul “*digital divide*”, ha ridotto le difficoltà di quella parte degli studiosi lontana da biblioteche e altre fonti di informazione. Come osservato da Wilson (2006, pp. 41-42):

L'avvento delle pagine web delle organizzazioni internazionali e dei servizi statistici nazionali ha rivoluzionato il modo di fare le ricerche di base nel nostro settore. Lo sviluppo dei motori di ricerca, un decennio fa, e dei motori di meta-ricerca, cinque anni fa, ha trasformato ancora le nostre capacità di fare ricerca.

Contemporaneamente la tecnologia ha diffuso l'ambito di influenza della ricerca comparata; l'utilizzo di giornali elettronici, siti web ed altri media rende risultati e opinioni dei ricercatori disponibili ad un pubblico molto più vasto rispetto al passato. Internet tuttavia porta con sé altre conseguenze, tra cui l'uso preminente dell'inglese, con il conseguente dominio di tale lingua (Mouhoubi 2005, p. 62).

Di particolare rilievo inoltre sono gli spostamenti dei centri di gravità. Le principali radici della materia sono normalmente fissate nell'Europa occidentale, con successiva ramificazione verso gli USA. Successivamente l'educazione comparata è divenuta un campo di ricerca di interesse mondiale. Attualmente è l'Asia ad offrire modelli particolarmente interessanti. In Giappone e Corea erano sorti enti nazionali di educazione comparata sin dagli anni '60; ma più recentemente ne sono nati in Cina, Hong Kong, Taiwan e Filippine; dal 1995 esiste infine un ente regionale che copre l'intera Asia (Mochida 2004). La crescita di attività in Cina, Hong Kong inclusa, è di particolare rilievo (Bray, Gui 2001; Bray 2002). Questi sviluppi stanno portando prospettive nuove, basate su differenti tradizioni scolastiche e priorità sociali.

Nel numero speciale del millennio di *Comparative Education*, Crossley e Jarvis (2000, p. 263) hanno rilevato che i nuovi percorsi del campo includevano “nuovi temi sostanziali e potenzialità, date dall'utilizzo di unità di analisi più varie e multi-livello, comprese le comparazioni globali, intranazionali e di ambito locale”. Nel suo articolo del citato numero speciale, Crossley (2000, p. 328) osservava:

Mentre è già possibile identificare gli sforzi necessari a promuovere, ad esempio, il lavoro qualitativo sul terreno a livello locale... e regionale..., l'ambito nazionale rimane la struttura dominante nelle pubblicazioni; pochi hanno preso in considerazione esplicitamente livelli molteplici.

Crossley poi sottolineava un lavoro di Bray e Thomas (1995) che metteva l'accento sul valore delle analisi multi-livello e che, Crossley suggeriva, meritava maggiore attenzione. Al centro di tale lavoro di Bray e Thomas c'era un cubo che presentava una serie di dimensioni e livelli di comparazione. Molti capitoli di questo libro fanno esplicito riferimento al lavoro di Bray e Thomas e, sotto molti aspetti, esso rappresenta davvero un tema fondamentale all'interno dell'intero volume. Il capitolo finale riesamina il ruolo di tale cubo alla luce dei contributi dei vari autori.

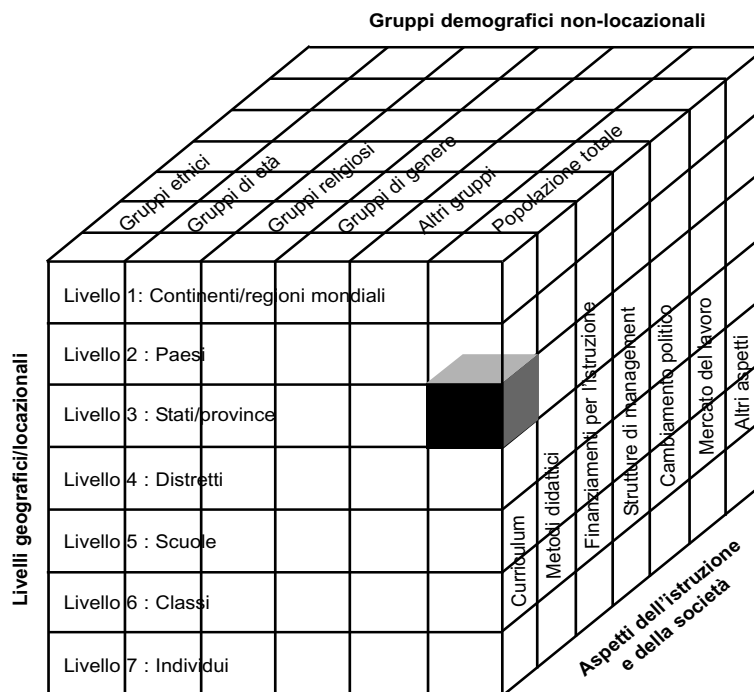
3. Il cubo di Bray e Thomas

La figura 1 riproduce il cubo presentato da Bray e Thomas (1995, p. 475) all'interno di un lavoro intitolato *Levels of Comparison in Educational Studies: Different Insights from Different Literatures and the Value of Multilevel Analyses*. Tale lavoro evidenziava come la presenza di diversi campi, compresi nel più vasto insieme degli studi educativi, determinasse una molteplicità di enfasi concettuali e metodologiche, e come l'entità della *cross-fertilization* reciproca fosse alquanto limitata. Il campo dell'educazione comparata, per esempio, era dominato dalla comparazione trans-nazionale mentre poco utilizzata era quella intra-nazionale. Al contrario altri campi erano caratterizzati da una focalizzazione a livello locale e non riuscivano a trarre beneficio da prospettive mutuabili da studi internazionali. Il lavoro poi evidenziava come la prospettiva trans-nazionale, che aveva caratterizzato l'educazione comparata, latitava negli altri campi. Gli autori sostenevano che un maggiore collegamento tra i diversi ambiti avrebbe giovato a tutto il sistema.

Sulla faccia anteriore del cubo ci sono sette livelli *geografico/locazionali* di comparazione: regioni del mondo/continenti, nazioni, stati/province, distretti, scuole classi e individui. La seconda dimensione contiene gruppi *demografici non locazionali* quali quello etnico, di età, religioso, di genere e altri gruppi, nonché l'intera popolazione. La terza faccia comprende gli *aspetti educativi e sociali* quali curriculum, metodi di insegnamento, finanza, struttura di gestione, cambiamenti politici e mercati del lavoro. Molti studi dichiaratamente comparativi coinvolgono tutte e tre le dimensioni ed in questo modo possono essere posizionati nelle rispettive celle del cubo. Per

esempio la cella evidenziata in figura 1 rappresenta uno studio comparativo dei *curricula* dell'intera popolazione appartenente a due o più province.

Fig. 1 – Una struttura per le analisi di educazione comparata



Fonte: Bray e Thomas (1995), p. 475.

La struttura di Bray e Thomas è stata ampiamente citata, sia nella letteratura strettamente correlata all'educazione comparata (come Ginsburg 1997; Broadfoot 1999b; Arnove 2001; Ferrer 2002) che in quella più vasta (come Frank 1998; Ballantine 2001). Essa è sempre stata considerata di molta utilità e alcuni autori si sono sforzati di implementarla rendendo esplicito ciò che già vi era di implicito in essa. Per esempio Watson (1998, p. 23) individuava un raggruppamento alternativo di paesi e società in relazione a religioni e storia coloniale. Raggruppamento alternativo di fatto già presente nella dimensione *demografica non locazionale*, anche se più che *non locazionale* si potrebbe meglio definire “pluri-locazionale” o “multi-territoriale”. Il capitolo finale attinge a tutti i contributi del libro, con lo scopo di estendere la concettualizzazione dell'intero campo di ricerca, verificando le modalità attraverso le quali il cubo possa essere integrato e perfezionato.

4. I lineamenti di questo libro

Alcune caratteristiche di questo libro sono già state descritte. Esse meritano una precisazione così da permettere al lettore una più chiara visione del contesto in cui esso è stato concepito e i contributi che ha apportato.

La prima caratteristica è lo spostamento del centro di gravità, ossia dell'accresciuta forza asiatico-orientale all'intero campo di ricerca. Tutti gli autori sono in qualche modo collegati al CERC, Centro di Ricerca in Educazione Comparata dell'Università di Hong Kong. I suoi tre curatori sono stati direttori del Centro; gran parte degli autori ne sono o ne sono stati membri accademici o ricercatori mentre gli altri hanno avuto con esso rapporti per periodi più o meno lunghi. Grazie a ciò il libro ha in qualche modo un orientamento asiatico-orientale. Comunque tutti gli autori hanno anche selezionato e utilizzato materiale da altre parti del mondo, così da fornire una prospettiva ed una rilevanza universale.

Una seconda caratteristica è la presenza di un mix di capitoli diversi: alcuni impersonali ed altri invece soggettivi. Alcuni infatti hanno cercato di descrivere le loro prospettive in modo oggettivo mentre altri sono stati influenzati da esperienze personali, quando non addirittura autobiografiche. Entrambi i generi, si potrebbe dire, danno contributi utili. Forse i contesti e le prospettive degli analisti sono di maggior significato, soprattutto in un campo come quello dell'educazione comparata. I capitoli di Potts e di Watkins, per esempio, si inquadrano nella crescente tendenza degli studiosi a narrare le proprie esperienze personali ed i modi in cui le circostanze hanno influito sul loro modo di indagare (si veda ad esempio Postlethwaite 1999, pp. 67-75; Jones 2002; Hayhoe 2004). L'approccio mostra come le correnti di studio evolvano all'interno dei percorsi individuali e indica che le scelte metodologiche adottate dai ricercatori riflettono circostanze personali alla stessa stregua dei criteri accademici. Come rimarcato da Eisner (1996, p. ix), "noi, in qualità di ricercatori, raramente riveliamo i nostri sentimenti e come essi modellino le nostre percezioni, alterino le nostre valutazioni e ci permettano di dare significato all'esperienza". Tale commento assume valore tanto nel campo dell'educazione comparata quanto in qualsiasi altro campo.

La struttura del libro è composta da tre sezioni. Il primo gruppo di capitoli si occupa della definizione del campo di ricerca: il primo capitolo identifica gli obiettivi principali della ricerca e sottolinea le differenti prospettive che caratterizzano i diversi autori. Il secondo capitolo compara gli approcci quantitativi e qualitativi, mostrando i punti di forza e di debolezza di entrambi, prendendo come riferimento gli studi di letteratura. Il terzo riguarda il ruolo dell'esperienza nella ricerca dell'educazione comparata includendo i dibattiti sull'oggettività e sulla soggettività.