

# L'apprendimento in età adulta: visioni storiche e prospettive teoriche

*Claudia Secci*

## *Apprendimento, educazione, adultità: note introduttive*

Il tema dell'apprendimento attiene a un ambito di riflessione della didattica, in quanto riguarda i processi dell'imparare e dell'insegnare, che si collocano a buon diritto in tale disciplina; esso si colloca, altresì, in una prospettiva psicologica, dato che sottostà alle leggi e alle teorie riguardanti il funzionamento della psiche umana. In questa lettura, tuttavia, senza minimamente disconoscere il valore e la funzione degli ambiti disciplinari appena menzionati, e, anzi, in connessione con essi, si privilegerà un approccio pedagogico sul problema dell'apprendimento, ovvero si considererà quest'ultimo come inscindibile dall'educazione.

Lo sguardo pedagogico sull'apprendimento tende, prevalentemente, a considerarlo come un elemento del più complessivo fenomeno dell'educazione. Ma vi può essere una lettura, secondo la quale educazione e apprendimento rappresentano l'una il processo e l'altra il risultato dello stesso; in tal caso si intende l'apprendimento non nella sua processualità, ma nella sua compiutezza, dunque lo si osserva come il compimento di un processo educativo già avvenuto. La prospettiva pedagogica prima accennata, che invece indica l'inverso, cioè l'apprendere come un fatto essenzialmente processuale, che nella sua articolazione va a costituire l'*educazione* di un soggetto, però, può essere abbastanza facilmente confutata, o meglio, corretta da alcuni rilievi: si può dire, ad esempio, che non sempre ciò che si apprende, *educa*; non sempre, cioè, ciò che si apprende è tale da risultare in quel complesso di elementi che si definisce educazione. Ciò avviene, ad esempio, perché quanto si apprende può risultare in un'aggiunta di nozioni che non intaccano il sistema concettuale di un individuo al punto da determinare quella trasformazione cognitiva e identitaria che normalmente si attribuisce al fatto educativo.

In questo contesto di riflessione è importante sottolineare la differenza tra "apprendere" e "comprendere", che sono termini etimologicamente affini – includendo la radice latina di *prehendere*, "afferrare" – ma certo di non eguale significato; c'è un apprendimento cui non corrisponde comprensione, come può

esserci un'imparare che non ha implicazioni educative, o un sapere senza comprendere: quest'ultima espressione infatti, come argomenta R. Bodei, implica la passione, l'affettività e la trasformazione, l'effetto modificante sul protagonista di quell'atto<sup>1</sup>. Con educazione, a differenza che con apprendimento, non ci si limita a definire il sapere posseduto da un soggetto, ma si indica l'interiorizzazione, di sapere, valori, norme, che egli "fa sue" e dimostra di far sue attraverso i comportamenti e le azioni. Queste eccedono sempre ciò che uno sa; quindi non c'è azione che dipenda in modo automatico dal sapere e dalla conoscenza; l'azione implica la scelta, da parte del soggetto che la compie, di indirizzare le proprie nozioni verso una direzione o l'altra<sup>2</sup>. In tal senso, l'azione può essere concepita come la più originale delle espressioni dell'individualità.

Ancora, se ci si riferisce al concetto di formazione, è da notare che in esso sono inclusi processi che non possono essere definiti apprendimenti; vi è un'importante dimensione della formazione che attiene ad aspetti predefiniti, "innati" e non appresi, oppure non scelti e voluti dall'individuo, che possono essere prevalentemente riferibili al già dato e al preterintenzionale, cioè alle condizioni di base dell'esistenza, oppure agli eventi e ai casi che la condizionano.

Il problema su cui si cerca di indagare, inoltre, è relativo al tema peculiare dell'apprendimento degli adulti, cioè a come, e quando «l'adulto impari»<sup>3</sup>, ovvero a come, e se, i meccanismi d'apprendimento degli adulti differiscano da quelli dei non adulti. Rispetto a tale indagine è necessaria, o quantomeno opportuna, una lettura di tipo storico, che miri a mettere in evidenza i momenti nei quali emerge la consapevolezza della «suscettibilità educativa»<sup>4</sup> dei soggetti adulti.

Da un certo punto di vista, per quanto riguarda le epoche passate, è particolarmente difficile isolare il problema dell'apprendimento da quello dell'educazione, poiché i distinguo che sono stati proposti precedentemente hanno senso soprattutto nella prospettiva della contemporaneità, in un'era, cioè, nella quale lo sguardo sull'uomo ha moltiplicato le sue visuali con il maturare e l'evolversi delle scienze umane. In una prospettiva, dunque, che considera strettamente legati l'apprendimento e l'educazione, ciò che emerge è la discrepanza storica tra la scoperta dell'apprendimento in età adulta e la sua codificazione scientifica: sebbene, infatti, questa sia frutto di un'evoluzione molto recente, collocabile, grosso modo, nel ventesimo secolo, molti caratteri dell'educazione in epoche pre-contemporanee indicano il fatto che gli uomini del passato storico fossero ben consapevoli della possibilità degli adulti di

<sup>1</sup> R. Bodei, *Comprendere, modificarsi. Modelli e prospettive di razionalità trasformatrice*, in A. Gargani (a cura di), *Crisi della ragione*, Torino, Einaudi, 1979. Si veda, in particolare, a p. 226, in cui l'autore chiama in causa Gramsci.

<sup>2</sup> R. Fadda, *Sentieri della formazione. La formatività umana tra azione ed evento*, Roma, Armando, 2002<sup>1</sup>, p. 73.

<sup>3</sup> Ci si riferisce alla traduzione italiana del testo di M.S. Knowles (1973), trad. it., *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, Milano, FrancoAngeli, 2002<sup>8</sup>.

<sup>4</sup> E. Marescotti, *Educazione degli adulti. Identità e sfide*, Milano, Unicopli, 2012, p. 68.

apprendere. Si può, anzi, quasi affermare che le istituzioni educative (intese in senso letterale e metaforico) fossero orientate più all'insegnamento/apprendimento degli adulti che a quello dei giovani e tale fatto può essere argomentato annotando che nel percorso storico dell'educazione e della pedagogia, la comparsa del bambino come «nuovo soggetto educativo» (insieme alla donna e al disabile) è ascrivibile appena al Novecento, epoca in cui la riflessione pedagogica perde la sua fissazione sul soggetto adulto, maschio, abile<sup>5</sup> e fa scaturire percorsi sempre più articolati di indagine sulle specificità dello sviluppo e dell'apprendimento di un discente che, oramai, viene riconosciute nelle sue caratteristiche peculiari.

### *L'apprendimento adulto nella storia*

L'idea di un apprendimento necessario oltre l'età della crescita è presente per lo meno dal V e IV secolo a.C., dove si collega, con Socrate e i sofisti, ai motivi fondamentali della filosofia occidentale<sup>6</sup>. Non solo le “tecniche” educative socratiche, come il dialogo (utilizzato poi anche da Platone) e la maieutica, ma anche l'Accademia, rispondono a modalità pedagogico-didattiche che privilegiano i modi dell'apprendimento di persone già intellettualmente mature e – non a caso – forniscono l'impostazione fondamentale a quella che fino a oggi è l'educazione degli adulti. Sia il metodo dialogico sia quello maieutico, infatti, si basano sul presupposto della dialettica, cioè di una comunicazione e relazione tra docente e discente nelle quali vengono di volta in volta ridiscussi e riformulati i termini e i contenuti del rapporto formativo, tanto che H. Marrou parla di un Platone «partigiano dei metodi attivi»<sup>7</sup>.

Anche nell'Accademia, secondo autori di diversa matrice e provenienza<sup>8</sup>. l'intento educativo è quello di rispondere alle esigenze formative non di persone digiune di cultura, bensì di iniziati, spesso giovani adulti, che tra l'altro si associano liberamente per coltivare interessi legati al sapere. Sin dalle origini dell'umanesimo classico, secondo Elias e Merriam, convivono due tendenze distinte, l'una più utilitaristica, legata al sapere “per la vita” (che verrà, per certi versi, riproposta da Comenio in epoca moderna) e, pertanto, più vicina alle esigenze del discente e l'altra, più contemplativa e dottrinarica, legata alla centralità del docente/educatore come fonte assoluta di conoscenza. Ad ogni modo questa tradizione, nel suo complesso, mira a formare l'abito mentale filosofico della «meraviglia» come condizione necessaria dell'apprendimento permanente<sup>9</sup>.

<sup>5</sup> F. Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, Roma-Bari, Laterza, 2003<sup>1</sup>, p. 174.

<sup>6</sup> *Ibidem*, pp. 37-38.

<sup>7</sup> H. I. Marrou (1948), *Storia dell'educazione nell'antichità*, vol. I, trad. It., Roma, Studium, 1950, p. 100.

<sup>8</sup> A. Santoni Rugiu, *Storia sociale dell'educazione*, Milano, Principato, 1987<sup>2</sup>, pp. 76-77; J. L. Elias, S. B. Merriam, *Philosophical Foundations Of Adult Education*, Malabar, Krieger Publishing Company, 1995<sup>3</sup>, p. 13.

<sup>9</sup> U. Bonanate, *La conquista dell'età adulta e la filosofia*, in A. M. Mariani, M. Santerini,

Guardando, poi, alla più complessiva educazione tra adulti, è possibile notare come nell'antichità classica, non solo il pensiero dei maestri Socrate, Platone e Aristotele assume rilevanza, ma anche il modello isocratico, teso com'è alla formazione dell'uomo come cittadino partecipante, più che a quella del fanciullo<sup>10</sup>.

Nel passaggio dall'epoca antica a quella medievale, la grande figura di Sant'Agostino riassume in sé i motivi pedagogici del pensiero filosofico greco/romano, in particolare quelli legati all'importanza dell'educazione dialogica, inoltre la riflessione, specifica, sul problema dell'apprendimento si fa ancora più elaborata. Innanzitutto, infatti, Agostino pone il problema non dei mezzi e delle vie dell'apprendimento quanto della sua fondamentale sostanza; più precisamente egli si chiede se sia possibile *che un uomo insegni a un altro uomo* e, dunque, se l'apprendimento possa risultare dall'insegnamento di un altro essere umano. Il padre della chiesa, in sostanza risponde in modo negativo al quesito posto: solo Dio può realmente insegnare all'uomo, che, quindi, apprende come dal proprio interno, rispondendo alla vocazione divina<sup>11</sup>.

Si giunge, qui, a una pietra miliare del pensiero pedagogico e sull'apprendimento: noi non apprendiamo che ciò che già, in qualche modo, è in noi e che deve essere suscitato, non solo attraverso il *logos*, dunque il raziocinio, ma anche, e soprattutto, attraverso il sentimento della fede. Tale fatto non sminuisce la figura del maestro terreno, ma la colloca in una funzione, imprescindibile, di mediazione tra il discepolo e la cultura e i saperi, che, in sostanza, si riconducono a Dio.

Agostino, come è ben noto, affronta il problema educativo non solo nel *De Magistro*, ma anche nella sua massima opera, nella quale l'intera vicenda esistenziale del protagonista è vista come un processo di educazione ed apprendimento permanente (tema attualissimo nel metodo autobiografico)<sup>12</sup>. In essa, l'autore fa emergere il problema – che diverrà cruciale nel pensiero pedagogico e psicologico del Novecento – del complesso intreccio tra lo sviluppo e l'apprendimento<sup>13</sup>; così come egli fa emergere il problema del vero apprendere e del vero conoscere come qualcosa che non è se non è accompagnato da interessi e passioni vere della persona che lo affronta.

Si afferma, in sintesi, nel pensiero agostiniano, una caratteristica fondamentale della pedagogia cristiana, per la quale l'uomo è sempre nella veste di discepolo e la vera maturità sta nell'assecondare questa realtà facendosi "fanciullo" rispetto a Dio e ai suoi insegnamenti. Non sarà casuale, quindi, che la definizione della fanciullezza, ritorni ne *Il pedagogo* di Clemente Alessandrino, dove essa racchiude due significati tra loro contrapposti, ambedue slegati dall'accezione cronologica/anagrafica che ad essa generalmente si attribuisce.

*Educazione adulta. Manuale per una formazione permanente*, Milano, Unicopli, 2002<sup>1</sup>, p. 49.

<sup>10</sup> F. Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, cit., pp. 40-41.

<sup>11</sup> M. Parodi, *Introduzione*, in Agostino d'Ipbona, *Il maestro*, Milano, BUR, 1996<sup>1</sup>, pp. 7-9.

<sup>12</sup> Agostino d'Ipbona, *Le confessioni*, Torino, Einaudi, 2000.

<sup>13</sup> *Ibidem*, p. 109: Agostino si chiede se gli insegnamenti e le influenze educative abbiano significato anche in rapporto al momento della crescita in cui si collocano.

L'una è una fanciullezza intesa come immaturità e infantilismo, l'altra è intesa, invece, come capacità, propria anche dell'uomo adulto, di scegliere di crescere e migliorare, aprendosi permanentemente alla rivelazione divina<sup>14</sup>.

Nell'epoca medievale si incontrano e scontrano – attraverso i rapporti, più o meno conflittuali, tra popolazioni – sistemi ideali e culturali diversi. I temi della cristianità vengono raccolti, in forme, ovviamente, assai differenziate, da un lato dal monachesimo altomedievale e dall'altro dal mondo cavalleresco che unisce in una complessa sintesi la civiltà romana e quella germanica. Fondamentale, ancora, è l'impatto tra la cultura cristiano/europea e quella araba.

Tra gli apporti più importanti della cultura monastica, oltre alla sua funzione di conservazione degli scritti filosofici dell'antichità, vi è l'idea della congiunzione tra fede e ragione, che richiama, dal punto di vista educativo, all'autorità della scrittura e della figura del maestro<sup>15</sup>. In questo contesto storico spicca la rilevanza del ruolo giocato dall'Italia nel resistere, culturalmente, all'effetto delle incursioni barbariche, ma anche, secondo lo storico dell'educazione Boyd, quello dell'Irlanda<sup>16</sup>. In questa terra, infatti, la cultura e le idealità del monachesimo si fondono con le antiche tradizioni celtiche riferite ai Druidi, i sacerdoti che rivestivano un ruolo di guida educativa nei confronti della comunità intera, per assumere un'influenza che perdura fin nei secoli successivi.

Vi sono albori di una rinascita umanistica durante l'impero carolingio, nel quale, come è noto, l'istruzione riveste grande importanza, ma occorre attendere la nascita della Scolastica e dell'istituzione universitaria perché tale rinascita assuma pieno significato. Alla voce *History of Education* dell'*Encyclopaedia Britannica* si mettono in evidenza i caratteri dell'università quale comunità autoregolata di docenti e discenti che aspira ad emanciparsi dalla rigida e autoritaria struttura della disciplina clericale. Infatti le università riprendono i modelli educativi dell'umanesimo classico, nei quali emergono i caratteri di autonomia e libertà del discente<sup>17</sup>.

Un capitolo a sé merita il tema della concezione educativa cavalleresca, che è stata sovente esaminata nei suoi aspetti esteriori, oppure sottovalutata perché tipicamente orale, fondata su caratteristiche ritualità e valori non pienamente codificati. La cavalleria, come fenomeno tipico della società feudale, racchiude in sé ideali di forte gerarchia, ma anche di cortesia, solidarietà con i deboli e capacità di governare equamente, che travalicano i confini dell'epoca e del contesto in cui si sviluppano<sup>18</sup>. Nella figura del cavaliere si condensano

<sup>14</sup> Clemente Alessandrino, *Il pedagogo*, Torino, UTET, 1971, pp. 224-225.

<sup>15</sup> H. I. Marrou, *Storia dell'educazione nell'antichità*, cit., p. 443; si veda anche la voce *History of Education*, in *Encyclopaedia Britannica*, p. 19.

<sup>16</sup> W. Boyd, *Storia dell'educazione occidentale*, trad. it., Roma, Armando, 1965<sup>3</sup>, pp. 127-131.

<sup>17</sup> *History of Education*, in *Encyclopaedia Britannica*, p. 21.

<sup>18</sup> *Ibidem*, p. 23. Si veda, però, anche la prospettiva di Santoni Rugiu, cit. p. 172, che mette in evidenza anche l'uso della violenza e del potere come sopruso verso gli indifesi. La contraddittorietà (ma anche l'universalità dei valori) tipica della figura cavalleresca è brillantemente messa in scena nel film *Le crociate (Kingdom of Heaven)*, di Ridley Scott, del 2005.

tratti ideali e culturali di diverso genere: c'è l'esaltazione delle virtù militari del coraggio, destrezza e abilità, ma anche di quelle spirituali ed etiche, in una tendenza a raggiungere un'armonia tra corpo e spirito. C'è, altresì, quella che si potrebbe definire la rilevanza pedagogica dell'esperienza individuale, là dove il curriculum del singolo individuo è costituito dalle imprese personali e non solamente – come spesso si è detto – dall'appartenenza nobiliare.

Il cavaliere medievale, inoltre, rappresenta una figura di grande significato pedagogico, perché riassume in sé culture di spazi e tempi differenti: convive in lui un alto senso religioso<sup>19</sup>, proprio della cristianità romana e uno spirito istintuale e sensuale che proviene dalla cultura germanica, dei popoli della steppa provenienti dall'oriente, i quali facevano del loro rapporto con il cavallo e con la natura – come ha scritto F. Cardini – un principio vitale<sup>20</sup>. Per riallacciarsi allo specifico oggetto di queste note, si potrebbe dire che nella cultura cavalleresca vi è un senso compiuto, per certi versi statico, del raggiungimento dell'adulità: questo infatti coincide con l'investitura del giovane attraverso le armi ed è in linea con una visione generale della vita, propria dell'epoca medievale, in cui scarso significato si attribuisce all'infanzia come età dotata di un senso autonomo<sup>21</sup>. Da un certo punto di vista, pensando a un'epoca, come quella greco-romana, nella quale si aveva già un senso acuto della gradualità dello sviluppo e finanche dell'educabilità permanente dell'uomo, quella cavalleresca e, in genere, altomedievale, parrebbe un'epoca in cui vi è una grande regressione culturale. Ciò sarebbe confermato da alcune visioni della storia dell'educazione, come quelle di Marrou e Boyd, che vedono in tale periodo un buio culturale, una battuta d'arresto, se non altro per quella «distruzione della scuola antica» quale prodotto fondamentale dell'evoluzione del pensiero greco/romano che esso comportò<sup>22</sup>.

Oggi, tuttavia, è possibile osservare i grandi passaggi d'epoca in un'ottica più continuistica e considerare il periodo medievale segnato dalle "invasioni barbariche" non solo come una frattura ma come un periodo di rimescolamento che ha avuto una sua fecondità: probabilmente è, infatti, grazie a questo incontro/scontro fra popolazioni che il distintivo tratto di razionalità ed intellettualismo della cultura greco/romana si fonde con quello istintuale ed emotivo dei popoli del nord-est, affermando in un modo confuso, ma che si chiarirà nei periodi seguenti, la centralità della dimensione del *pathos* come contraltare del *logos*. Inoltre, in modo non slegato da quanto appena detto, emergono, proprio nell'epoca cavalleresca medievale (principalmente, in questo caso, nel Basso Medioevo), le idealità relative al romantico e al romanti-

<sup>19</sup> J. Le Goff (a cura di), *L'uomo medievale*, trad. it., Roma-Bari, Laterza, 1987, p. 3.

<sup>20</sup> F. Cardini, *Alle radici della cavalleria medievale*, Firenze, La Nuova Italia, 1981, p. 28; si veda anche J. Flori, *Cavalieri e cavalleria nel Medioevo*, trad. it., Torino, Einaudi, 1999.

<sup>21</sup> L. Gautier, *La cavalleria*, trad. it., Milano, Massimo, 1965, pp. 26-27.

<sup>22</sup> H. Marrou, *Storia dell'educazione nell'antichità*, cit., pp. 451-452; W. Boyd, *Storia dell'educazione occidentale*, cit., p. 119.

cismo, espresse in particolare dalla letteratura cavalleresca<sup>23</sup>, che tanta parte avranno nello sviluppo del pensiero letterario, filosofico e pedagogico dei secoli a seguire. È nell'ambito della letteratura del romanzo, infatti, che nascono gli ideali di una vita condotta alla ricerca della passione sentimentale, dell'avventura e dell'espressione dell'individualità, che sopravvivono, sebbene in forme molto articolate, spurie e mistificate, fino a oggi.

La cultura del tredicesimo secolo è dominata dalla figura di San Tommaso d'Aquino; così come nell'opera omonima di Sant'Agostino, anche nel suo *De Magistro* si intende rispondere alla fondamentale domanda sulla possibilità di insegnare<sup>24</sup>: Tommaso, come nota E. Ducci, esplorando a fondo il tema e il significato del *docere*, contrariamente a come sembra prediligere la cultura contemporanea, concentrata sul "come", quindi sulle forme della didattica, affronta il quesito radicale del "se"<sup>25</sup>. Se è vero che Tommaso ricalca, in sostanza, nella sua risposta, quella di Agostino, per cui l'uomo apprende solo ciò che Dio, come unico maestro, insegna, è vero anche che egli mette in evidenza come l'apprendimento dell'uomo avvenga secondo le categorie e gli schemi di un creato di cui egli stesso è parte (in questo Tommaso riprende il pensiero aristotelico).

Il maestro terreno – problema di agostiniana memoria – ha una funzione molto importante, in quanto stimola e attiva le «ragioni seminali» già presenti nell'allievo, il quale, attraverso questo processo, costruisce il suo individuale percorso di apprendimento e conoscenza<sup>26</sup>. La conoscenza secondo Tommaso, commenta E. Ducci, avviene per *doctrina*, ma anche per *inventio*, cioè per scoperta, dunque il filosofo assegna un valore complementare all'istruzione formale e all'esperienza e propende per un'idea del soggetto umano come «autonomia relazionata», nella quale i motivi di autodeterminazione convivono con quelli della necessaria dipendenza da Dio e interdipendenza col mondo e con gli altri<sup>27</sup>.

Giungendo all'epoca moderna si osserva come nella grande figura di Comenio vengano nuovamente a sintesi i temi filosofici e pedagogici che il pensiero occidentale è andato elaborando nel corso dei secoli. In Comenio risalta un umanesimo non libresco ma che vede al centro della riflessione l'uomo che apprende per raggiungere un'armonia sempre più alta nel rapporto con il divino e con la natura<sup>28</sup>. Nelle riflessioni della *Pampaedia*, emerge l'idea di un uomo adulto che deve sapere, in quanto tale, apprendere dalla vita e fare un uso più selettivo e meno disinteressato di quanto non abbia fatto in età infantile e giovanile, dei libri, intesi come documenti della sapienza istituzionale<sup>29</sup>. La scelta professionale, in tale contesto, rappresenta la vocazione fondamentale dell'uomo adulto, il suo servizio a Dio, che si concretizza in un

<sup>23</sup> J. Flori, *Cavaliere e cavalleria nel Medioevo*, cit., pp. 262-267.

<sup>24</sup> Tommaso D'Aquino, *De Magistro*, a cura di E. Ducci, Roma, Anicia, 2009, p. 75.

<sup>25</sup> E. Ducci, *Introduzione*, in Tommaso D'Aquino, cit., p. 27.

<sup>26</sup> *Ibidem*, pp. 32-34.

<sup>27</sup> *Ibidem*, p. 55.

<sup>28</sup> J. L. Elias, S. B. Merriam, *Philosophical Foundations Of Adult Education*, cit., pp. 45-46.

<sup>29</sup> Comenio, *Pampaedia*, Roma, Armando, 1968, p. 264.

servizio all'umanità e che risponde a motivi di realizzazione individuale ma anche collettiva<sup>30</sup>.

Come è noto, sono ravvisabili, nell'opera più "didattica" di Comenio, intuizioni sulla gradualità del sapere e dell'apprendere il cui significato troverà ampia conferma nella moderna educazione degli adulti. L'arte dell'insegnamento, per Comenio, consiste nell'assecondare la gradualità dello sviluppo della persona, dunque procede non solo per gradi di complessità sempre più elevata, ma anche dai concetti generali e di base a quelli più particolari e specialistici e – aspetto anch'esso interessante e denso di significato pedagogico – dagli esempi concreti alle regole astratte<sup>31</sup>.

In sostanza, si potrebbe affermare che a Comenio si deve non solo l'idea compiuta della permanenza dell'educazione lungo il corso dell'esistenza dell'uomo, ma anche l'intuizione dell'educabilità della persona adulta, del fatto che essa si iscrive in un disegno generale della didattica. Anticipando di molto i tempi, Comenio si addentra nei concetti di interesse e motivazione quali elementi su cui si fondano i processi d'apprendimento e ciò vale per i grandi in misura forse anche maggiore che per i piccoli, in quanto la scuola in età adulta è più che mai "per la vita"<sup>32</sup>. L'aspetto da ultimo richiamato induce a riflettere sul fatto che l'"utilitarismo" comeniano non sia da intendere in termini riduttivi, dell'apprendere per fare in senso immediato, bensì nei termini di un'utilità globale, coerente con il disegno identitario complessivo della persona del discente.

Nei secoli successivi a Comenio si confrontano, sul piano filosofico, le grandi scuole di pensiero inerenti al tema della conoscenza: da un lato l'empirismo di John Locke afferma il primato dell'esperienza e dall'altro il razionalismo di Cartesio afferma il primato delle idee innate. Nella dottrina kantiana, in seguito, questi filoni di pensiero vengono sintetizzati nell'idea che l'intelletto umano conosce sia attraverso le idee innate sia attraverso l'incidenza dell'esperienza e che è proprio la dialettica tra questi elementi a costituire il processo della nostra conoscenza.

Dell'umanesimo comeniano e non solo, permangono diversi tratti, che colgono la poliedricità dei suoi motivi essenziali: non solo Kant, ma anche, successivamente, l'illuminismo, il romanticismo, l'idealismo e il marxismo. Queste filosofie, al di là delle loro differenze e contrapposizioni, colgono l'elemento della centralità dell'uomo e vedono, progressivamente, il processo educativo come costruzione d'identità della persona, pur all'interno di una tradizione di valori ed elementi culturali<sup>33</sup>.

<sup>30</sup> *Ibidem*, pp. 266-270.

<sup>31</sup> *Id.*, *Didactica Magna e Pansophia*, Firenze, La Nuova Italia, 1952, pp. 46-63.

<sup>32</sup> *Ibidem*, p. 64; si veda anche Comenio, *Pampaedia*, cit., p. 139.

<sup>33</sup> J. Elias, S. Merriam, *Philosophical Foundations Of Adult Education*, cit, p. 110. Secondo i due autori, i principi unitari dell'umanesimo non impediscono che i modelli di uomo proposti spazino, ad esempio nella cultura italiana, dal *Cortigiano* di Castiglione al *Principe* di Machiavelli.



Il punto fondamentale del pensiero umanistico-rinascimentale, secondo B. Suchodolsky, è quello di avere posto, una volta e per sempre, il problema pedagogico dell'essenza e dell'esistenza dell'uomo, ovvero se egli debba, nella sua formazione, ricalcare un modello ideale predefinito o se egli debba esplorare, con essa, dei sentieri inediti di significato, come appaiono fare i personaggi dei romanzi di Montaigne e Rabelais<sup>34</sup>.

È dunque, sempre secondo la riflessione non inattuale del pedagogista polacco, nel '700, con Rousseau, che inizia la vera e propria "pedagogia dell'esistenza", in quanto l'uomo roussoiano deve essere, ai fini della sua educazione, collocato al di là della società civile e delle sue influenze indottrinanti, per poter scoprire la propria reale natura, le risorse e i talenti di cui dispone<sup>35</sup>. L'ideale di Rousseau viene, successivamente, ulteriormente affinato agli albori della concezione esistenzialista, in Kierkegaard, in cui cifra essenziale dell'umano è l'esposizione all'angoscia e alla precarietà. Tale condizione, per il filosofo danese, può essere affrontata solo attraverso un radicale impegno autoformativo dell'uomo, che così controlla e progetta continuamente la propria esistenza<sup>36</sup>: in tal senso l'uomo non è mai compiuto, ed è proprio in questa circostanza teoretica che nasce la consapevolezza della permanenza dell'educazione per tutta la vita.

### *Concezioni della contemporaneità*

All'interno di quella che è stata definita "pedagogia dell'esistenza", con la propulsione degli studi sull'evoluzionismo di Darwin e Spencer, si producono due differenti concezioni, una più concentrata sulla natura dello sviluppo del singolo (e del fanciullo, nell'attivismo) e l'altra più concentrata sull'adattamento del singolo alle funzioni sociali (nel sociologismo)<sup>37</sup>.

Emergono quindi nel Novecento prospettive pedagogiche, come la pedagogia della cultura e il personalismo cristiano, che combattono, ciascuna con i propri mezzi concettuali, la riduzione dell'umano a funzione della società e affermano il valore essenziale della cultura da un lato, e della persona dall'altro. In particolare Maritain, afferma che l'ordinamento sociale – dunque, nella sua visione, una democrazia sostanziale – ha esattamente la funzione di consentire la piena realizzazione dell'individuo come persona, in un certo senso ribaltando il rapporto singolo-società elaborato da Durkheim<sup>38</sup> e tale fatto è, ovviamente, gravido di importanti conseguenze pedagogiche.

<sup>34</sup> B. Suchodolsky (1960), *Pedagogia dell'essenza e pedagogia dell'esistenza*, trad. it., Roma, Armando, 1962<sup>1</sup>, p. 31.

<sup>35</sup> *Ibidem*, pp. 43-45.

<sup>36</sup> R. Fadda, *La cura, la forma, il rischio. Percorsi di psichiatria e di pedagogia critica*, Milano, Unicopli, 1997, ad esempio alle pp. 108-109.

<sup>37</sup> B. Suchodolsky, cit., pp. 62-76.

<sup>38</sup> *Ibidem*, p. 114.

Il conflitto tra la concezione essenzialista e quella esistenzialista dell'educazione, seguendo Suchodolsky, si risolve solamente in una prospettiva nella quale si afferma una nuova struttura materiale ed economica e culturale e ideale, nelle quali l'uomo è libero di "produrre" i propri ideali, in quanto è libero ideologicamente dal fardello dei modelli del passato, ma anche materialmente dagli ostacoli che si frappongono alla sua creatività materiale e simbolica<sup>39</sup>.

Quanto appena detto pare premessa necessaria per affrontare più nello specifico i temi che si è andati finora indagando, in una sommaria ricostruzione storica, rispetto alle circostanze della contemporaneità. In tale contesto J. Dewey è una figura dalla quale non si può prescindere, soprattutto perché egli, più approfonditamente rispetto ad autori che possono essere raffrontati con lui, è entrato nel merito dei processi e delle caratteristiche dell'apprendimento. Similmente a quanto fa Suchodolsky più di recente, anche il filosofo statunitense parla di un conflitto che ha attraversato le concezioni pedagogiche nella storia, ovvero l'opposizione tra un'educazione intesa come «svolgimento dal di dentro» e una intesa come «formazione dal di fuori»<sup>40</sup>; anche egli, inoltre, propone una sintesi tra le due prospettive, in una concezione dell'educazione che consideri ugualmente rilevanti i temi dello svolgimento, dunque dello sviluppo individuale e i temi dell'intervento esterno. Questa sintesi, secondo l'Autore, necessita di una teoria dell'esperienza, quale elemento qualificante il fenomeno dell'educazione<sup>41</sup>.

L'esperienza del discente non deve essere abbandonata alla spontaneità assoluta, ma deve essere, in un certo modo, predisposta dal docente, che crea, così, un ambiente articolato di possibilità esperienziali. È il rapporto tra la qualità e il genere dell'esperienza e gli obiettivi formativi immaginati dall'educatore a produrre apprendimento nell'allievo, che va inteso come un percorso individuale di affinamento della conoscenza e dell'identità<sup>42</sup>.

L'esperienza non è solo un fatto individuale, ma anche storico e sociale, è il modo in cui si sono evolute le civiltà e più in generale l'umanità e il singolo ne è portatore e interprete singolare, avendo la possibilità di elaborare tale bagaglio in modo personale.

Nella riflessione deweyana sull'esperienza come elemento fondamentale dell'apprendimento si ritrovano anche problemi di grande rilevanza pedagogica, che hanno attraversato il pensiero sull'educazione, come il binomio libertà/autorità e l'interazione tra interno ed esterno al soggetto. In merito al primo punto Dewey afferma che non esiste un contesto educativo che possa essere libero da vincoli e regole, ma che la libertà dev'essere intesa in senso positivo, come libertà *per* scegliere, agire, reperire strumenti di autorealizza-

<sup>39</sup> *Ibidem*, pp. 119-124: l'autore, pur non nominandolo, fa riferimento al marxismo.

<sup>40</sup> J. Dewey (1938), *Esperienza e educazione*, trad. it., Firenze, La Nuova Italia, 1996<sup>10</sup>, p. 3

<sup>41</sup> *Ibidem*, p. 14.

<sup>42</sup> Si veda, in proposito, la distinzione tra *Erlebnis* e *Erfahrung*, in R. Fadda, *Sentieri della formazione*, cit., p. 24.

zione<sup>43</sup>. D'altra parte, l'esperienza dell'educando, per venire al secondo punto, non ha valore se non in quanto si rapporta a un contesto che la accoglie, la orienta e la valorizza e l'apprendimento è il prodotto dell'interazione tra questi due elementi<sup>44</sup>. Questo pensiero ricorda un fondamentale principio della teoria dello sviluppo di Erikson, secondo il quale il susseguirsi delle fasi nella vita dell'uomo, con il loro tendere verso definiti compiti evolutivi, ha significato solo in quanto viene compresa, vissuta e rielaborata dall'ambiente che circonda l'individuo<sup>45</sup>: non stupisce come i concetti di esperienza, sviluppo e apprendimento non possano essere disgiunti e compaiono – come si vedrà – nelle più rilevanti teorie sull'apprendimento maturate nel Novecento.

Che rapporto c'è, inoltre, tra materie di studio e apprendimento del singolo? Molto è stato scritto sulla divergenza di vedute tra Dewey e Bruner nel contesto della pedagogia americana; se l'uno affermava il primato dell'apprendimento esperienziale, l'altro riaffermava il valore delle materie come modelli, paradigmi, strutture di pensiero che contribuiscono alla costruzione cognitiva dell'allievo. Appare assai rilevante, per gli scopi di questo scritto, riproporre il concetto deweyano della disciplina, intesa in senso formale, come fatto che ha rilevanza solo in quanto si connette all'esperienza, agli interessi, alle scoperte del discente<sup>46</sup>. In un contesto non dissimile, la codificazione del sapere ha significato formativo quando incontra l'«apprendimento collaterale» del soggetto, cioè quando egli, con il suo libero approcciarsi alle materie scopre interessi e talenti non necessariamente legati ad esse<sup>47</sup>. I due aspetti della riflessione di Dewey da ultimo indicati appaiono di grande importanza ai fini della presente riflessione: ambedue, infatti, rendono evidente la grandezza e l'importanza della dimensione emotiva, collegata e non disgiunta da quella intellettuale, nell'apprendimento.

Per concludere la riflessione sulla concezione deweyana dell'esperienza, va detto, infine, che uno dei principali compiti dell'educatore e dell'istituzione educativa è quello di valorizzare il vissuto del discente, anche e soprattutto quando esso è frutto di condizioni di deprivazione economica, sociale e culturale. Il ruolo dell'educazione, quindi, è ravvisabile in quella che già Gramsci aveva intuito come una sorta di perequazione sociale, che possa non già appiattire l'esperienza dei discenti ma offrire a ciascuno la possibilità di esprimerla e valorizzarla. Come ritiene infatti Freire, anche il povero, il diseredato, l'analfabeta hanno dentro di sé un mondo di conoscenza che deve essere visto e portato maieuticamente alla luce.

Rilevanti contributi sulla teoria dell'apprendimento provengono, come è noto, dallo sviluppo del pensiero psicologico del Novecento: in particolare si

<sup>43</sup> J. Dewey, *Esperienza e educazione*, cit., p. 49.

<sup>44</sup> *Ibidem*, p. 28.

<sup>45</sup> E. H. Erikson (1963), *Infanzia e società*, Roma, Armando, 2001<sup>19</sup>.

<sup>46</sup> Come si è già visto, l'idea del procedere dal concreto all'astratto è già contenuta nella *Didactica Magna* di Comenio.

<sup>47</sup> J. Dewey, *Esperienza e educazione*, cit., p. 33.

mette in evidenza il ruolo della psicologia umanistica di Maslow, Rogers e Lewin che inaugurano una visione dell'umano nella sua centralità individuale/personale, reagendo da un lato all'accentuazione dell'elemento istintuale tipico della psicanalisi freudiana e dall'altro alla predominanza del ruolo del comportamento esteriore caratteristica del behaviorismo.

La posizione sull'apprendimento espressa da Maslow, in particolare, procede attraverso la messa in discussione delle teorie psicologiche vigenti. Egli ritiene insufficiente la dottrina associazionista adottata dai comportamentisti, in quanto ritiene non si possano spiegare i processi di apprendimento solo come applicazione di un procedimento stimolo-risposta trasferibile da un oggetto all'altro. Il gestaltismo oppone a tale visione un'idea di apprendimento per cui si conosce attraverso la comprensione delle strutture intrinseche del mondo esterno; anche tale prospettiva, tuttavia, per Maslow, non tiene conto di fattori importanti, che invece sono già svelati dalle ricerche in campo psicoanalitico<sup>48</sup>. Egli afferma: «Abbiamo bisogno di cogliere dei nessi molto forti con un processo conativo ed affettivo, che ha luogo all'interno della persona e che non è colto né dalla dottrina associazionistica né da quella gestaltistica dell'apprendimento»<sup>49</sup>. L'autore ritiene che l'apprendimento intrinseco, che definisce altresì affettivo, «del cuore», abbia a che fare – non come unico elemento, ovviamente – in modo molto più forte di quanto non si ritenga con la formazione del carattere della persona e sia da mettere in relazione con il moto di autorealizzazione che guida l'esistenza. Esso ha la caratteristica di essere meno dipendente dalla gratificazione, in quanto questa è, invece, una caratteristica che rinforza il processo di apprendimento di altro genere, quello più esplicito e settoriale<sup>50</sup>.

Maslow sottolinea a più riprese il carattere affettivo dell'apprendimento riguardo a riflessioni di ordine diverso; egli indica come anche nell'acquisizione di un "abito mentale", applicare una reazione che ha funzionato in un determinato contesto a un contesto ulteriore non è un processo meccanico e neutrale, bensì è frutto di una preferenza, di una scelta che impegna gli affetti e che dunque non si è in grado di controllare pienamente in modo razionale<sup>51</sup>. L'idea di un'applicazione meccanica di un comportamento a contesti simili nel corso del tempo risente inoltre di una concezione ripetitiva degli eventi e ha il vizio di fondo di non considerarne l'unicità e il fatto che le esperienze non si presentano mai perfettamente uguali al passato, rendendo, in un certo modo, ogni teoria incapace di contenerle. In tal senso, gli abiti sono tanto utili quanto pericolosi: utili ad affrontare gli elementi del presente affini a quelli del passato, ma d'impedimento a comprendere gli elementi nuovi e inediti dei

<sup>48</sup> A. H. Maslow (1954), *Motivazione e personalità*, trad. it., Roma, Armando, 1973, pp. 123-125.

<sup>49</sup> *Ibidem*, p. 125.

<sup>50</sup> *Ibidem*, p. 228.

<sup>51</sup> *Ibidem*, pp. 339-340.

problemi che via via si presentano<sup>52</sup>. Gli apprendimenti “ancestrali”, proprio perché così legati alle emozioni dell’infanzia, oppure agli *inizi* di un percorso (l’inizio della permanenza in un luogo, di una relazione), sono determinanti anche sulla memoria di ciascuno: è infatti più facile affrontare e ricordare ciò che entra negli schemi primordiali che un individuo possiede e più difficile affrontare ed apprendere ciò che da essi fuoriesce<sup>53</sup>.

In sintesi si può affermare che Maslow, attribuendo tanta importanza a un tipo di apprendimento non intenzionale<sup>54</sup>, né propriamente processuale (nel senso che non si possono cogliere del tutto, isolatamente, i processi attraverso cui si “apprendono” tratti della propria identità), ponga il problema dell’apprendimento su un piano accentuatamente pedagogico che implicitamente segnala l’affinità tra apprendimento ed educazione. Anch’essa, infatti, ha a che fare con i caratteri profondi di un individuo, che sono stati appresi per vie implicite e complesse e che, però, hanno un grande peso nel facilitare o ostacolare le modalità degli apprendimenti più settoriali che si compiono nel corso della vita. Non stupisce, allora, come si vedrà anche in seguito, come la psicologia umanistica abbia orientato una prospettiva dell’educazione degli adulti in cui sono centrali le nozioni di “accoglienza” dell’ambiente, prontezza a contenere e a valorizzare l’affettivo nei discenti, ad affrontare aspetti per loro significativi dal punto di vista emotivo ed esistenziale.

Anche nella prospettiva pedagogica e metodologica di P. Freire, in fin dei conti, si possono ravvisare concetti simili a quelli enunciati da Maslow, benché in letteratura la connessione tra approccio umanistico e freireiano sia sottolineata soprattutto nel legame tra il brasiliano e il promotore della pedagogia non-direttiva Rogers. In Freire si affronta l’apprendimento della letto-scrittura, che è un tipo di apprendimento per certi versi codificato e procedurale, ma che per altri assomiglia molto a uno di quegli apprendimenti intrinseci, paradigmatici, che fondano l’appartenenza di specie (non a caso, e su questo si dirà più avanti, esso si colloca nell’infanzia dell’uomo e anche dell’umanità). Proprio per i caratteri che possiede questo tipo d’apprendimento, esso deve essere, per Freire, significativo, avere come oggetto una parola che si lega al mondo reale, ma anche simbolico, affettivo, dei discenti<sup>55</sup>.

Nella prospettiva di Rogers i temi della motivazione e dell’autorealizzazione già promossi da Maslow assumono una curvatura più educativo/didattica. Egli parla di «apprendimento esperienziale»<sup>56</sup>, per definire quelle caratteristi-

<sup>52</sup> *Ibidem*, pp. 341-343.

<sup>53</sup> *Ibidem*, pp. 344-345.

<sup>54</sup> Se si considera il bambino nella famiglia e negli altri luoghi formativi, l’apprendimento non intenzionale corrisponde soprattutto all’acquisizione di tratti provenienti dall’esempio, dunque dall’essenza delle persone che lo circondano e dall’ambiente in senso più generale.

<sup>55</sup> P. Freire (1974), *La pedagogia degli oppressi*, trad. it., Milano, Mondadori, 1971.

<sup>56</sup> Si tratta di un apprendimento che comporta: 1) coinvolgimento personale; 2) autopromozione; 3) pervasività; 4) autovalutazione, infine: 5) il suo significato viene incorporato nell’esperienza totale del discente: in J. Elias, S. Merriam, *Philosophical Foundations Of Adult*

che che concorrono a delineare un processo non neutro, né asettico, ma che comprende una forma di “dolore”<sup>57</sup>, in quanto intacca certezze intellettuali e valoriali acquisite, e comporta una fatica mentale ed emotiva, data dallo sforzo di separarsi dall’inerzia delle cognizioni già possedute.

In seno alla psicologia umanistica e a quelle che potrebbero definirsi sue applicazioni educative nasce un orientamento segnatamente cooperativo, nel quale si promuove una formazione degli adulti nel gruppo e attraverso di esso, nella quale, cioè, l’apprendimento è massimizzato dal fatto che ciascun componente contribuisce con le sue prerogative al raggiungimento di un obiettivo comune. All’interno di questo stesso ambito, come notano Elias e Merriam, l’indirizzo umanistico mantiene il focus sulla persona singola e sui benefici che essa può trarre dalla cooperazione, mentre altre prospettive, quali quella progressista rappresentata da Lindemann e quella radicale, rappresentata da Freire, si concentrano decisamente sui processi e gli obiettivi del collettivo.

Vi sono, inoltre, percorsi di riflessione meno battuti dagli studiosi delle discipline dell’uomo (al contrario del legame, spesso celebrato, tra psicologia umanistica e pedagogia ed educazione degli adulti), ma che potrebbero essere interessanti quanto quelli più sperimentati. Ci si riferisce, ad esempio, all’analisi esistenziale (*Daseinsanalyse*) fondata da Ludwig Binswanger, che – come ha messo in evidenza R. Fadda – ben si presta a comprendere i percorsi di formazione e apprendimento che riguardano le persone adulte attraverso un’“alleanza” tra strumenti pedagogici e strumenti psichiatrici<sup>58</sup>. Per Binswanger, la malattia mentale rappresenta una via, un rischio possibile dell’esistenza, che consiste proprio nello smarrirsi nel processo umano del darsi forma. L’intervento terapeutico, in un certo senso, collima con quello pedagogico, poiché rappresenta il prendersi cura della forma del soggetto sofferente, aiutarlo a riprendere il proprio cammino di significazione dell’esistenza<sup>59</sup>. Ciò ha molto a che fare con l’idea di apprendimento, in quanto i suoi processi sono coinvolti nel percorso di acquisizione e trasformazione dell’identità, in diversa misura secondo le fasi della vita, che accompagna l’uomo nel suo corso. Altresì, lo smarrimento di cui tratta Binswanger, può essere inteso come l’interruzione, più o meno temporanea, della capacità di apprendere, nel suo senso più lato.

Secondo il già citato contributo di Bodei, anche la psicoanalisi freudiana, soprattutto nel suo tratto più pratico di esperienza clinica (aspetto di Freud maggiormente apprezzato dallo stesso Binswanger), presuppone la cura attraverso un nuovo apprendimento di se stessi e delle proprie relazioni col mondo. L’apprendimento, qui inteso come comprensione, non si limita al sapere la natu-

*Education*, cit., pp. 127-128.

<sup>57</sup> G. Blandino, *Il ruolo dei fattori emotivi nell’apprendimento dell’adulto*, in A. M. Mariani, M. Santerini (a cura di), *Educazione adulta*, cit., p. 162.

<sup>58</sup> R. Fadda, *La cura, la forma, il rischio*, cit.

<sup>59</sup> *Ibidem*, pp. 33-121.

ra dei sintomi, ma deve riguardare una loro penetrazione e interiorizzazione da parte dell'ammalato, poiché la sola conoscenza non è sufficiente per curarsi<sup>60</sup>.

Sia nel caso dell'analisi esistenziale di Binswanger, sia in quello della psicologia umanistica si rintraccia una concezione dell'apprendimento che potrebbe definirsi fortemente pedagogica, incline a interpretarlo in termini di interiorizzazione e trasformazione, quand'anche le due prospettive abbiano antecedenti filosofici differenti, giacché la prima proviene dalla fenomenologia e dall'esistenzialismo, da un pensiero che nasce e si sviluppa in Germania, mentre la seconda fa riferimento allo strumentalismo e al pragmatismo statunitense.

### *Attualità e inattualità dell'andragogia*

Si può osservare la prospettiva andragogica, delineata da M. Knowles tra gli anni Cinquanta e Settanta del secolo scorso, con uno sguardo che si potrebbe definire critico su differenti livelli. Da un lato, essa ci appare una formulazione eccessivamente tecnicistica di un metodo didattico orientato ai discenti adulti che contiene una serie di schematismi e rigidità che eventualmente mal si applicano a situazioni differenti da quelle incontrate ed esaminate dall'autore americano. Dall'altro, oggi si è orientati a superare una concezione altrettanto schematica dello sviluppo nel corso della vita, secondo la quale anche l'educazione potrebbe "tripartirsi" in pedagogia, andragogia e geragogia. Come invece afferma, ad esempio, Tramma, l'idea della tripartizione viene superata da un atteggiamento pedagogico che si basa «sugli *stati* più che sugli *stadi*»<sup>61</sup>, attento cioè alle condizioni particolari della persona, più che alla sua rispondenza a delle categorie predefinite riferibili alla fase o stadio di vita che essa attraversa. Corrispettivamente, Naccari parla del concetto di «corso di vita» come più adeguato a comprendere il reale, piuttosto che quello di «ciclo di vita»: mentre quest'ultimo, infatti, indica l'idea di un eterno e universale ritorno nel fluire del tempo, il concetto di corso abbraccia l'idea dell'unicità e della trasformazione nella continuità del percorso di vita, nel quale ci sono dei ritorni e delle ripetizioni, ma non si è mai esattamente a un punto che è stato superato precedentemente<sup>62</sup>.

Viste tali premesse, la concezione andragogica, che appare così legata a un'idea temporalmente e concettualmente definita di "uomo adulto" (ἀνερ, ἀνδρως), e che propone un metodo didattico collegato con tali requisiti, potrebbe apparire piuttosto inattuale. Tuttavia si vorrebbero porre in evidenza aspetti di rilevanza e attualità di tale prospettiva a partire dall'idea autorevolmente espressa da Elias e Merriam, secondo cui l'opera di Knowles sia

<sup>60</sup> R. Bodei, *Comprendere, modificarsi. Modelli e prospettive di razionalità trasformatrice*, cit., pp. 203-216.

<sup>61</sup> S. Tramma, *Educazione degli adulti*, Milano, Guerini, 1997<sup>1</sup>, p. 30.

<sup>62</sup> A. G. Naccari, *Pedagogia dei cicli di vita in età adulta*, Roma, Anicia, 2010, pp. 38-40.

una emanazione dell'indirizzo umanistico in educazione degli adulti. Vista in questa prospettiva, l'andragogia risulta essere non solo un corpus di metodiche relative all'insegnamento/apprendimento degli adulti e al ruolo specifico del formatore che opera in questo ambito, ma un orientamento formativo che recupera i motivi umanistici della centralità della persona del discente, del rilevamento e della valorizzazione dei suoi interessi e bisogni e della sua esperienza. È lo stesso Knowles a fornire un itinerario storico delle riflessioni che hanno ispirato l'emergere dell'andragogia; tra queste spiccano le concezioni dell'apprendimento in Skinner da un lato e in Bruner dall'altro. Se il primo mette in evidenza gli elementi del controllo, cambiamento e modellamento, il secondo insiste sull'apprendimento come processo di accrescimento intellettuale e acquisizione di competenze<sup>63</sup>. Come in parte già osservato, la psicologia umanistica tende a superare criticamente ambedue i modelli per il fatto che considerano quasi esclusivamente il processo intellettuale insito nell'apprendimento.

Knowles considera, oltre alle teorie più meccaniciste sull'apprendimento (il comportamentismo di Skinner), anche prospettive che definisce più "organiciste", che tendono ad attribuire all'uomo un ruolo più organico all'ambiente e più attivo e il cui riferimento è la filosofia di Dewey. Nello stesso contesto, inoltre, Knowles vede l'apporto della psicologia della Gestalt, per la quale l'apprendimento non avviene tanto attraverso un'assommare di nozioni quanto attraverso la percezione di qualcosa che ha assunto forma davanti ai nostri occhi (*l'insight*)<sup>64</sup>. Sia il gestaltismo, sia la *teoria del campo* di Kurt Lewin contribuiscono a presentare l'apprendimento come un processo complesso che riguarda il gruppo quanto il singolo. Il promotore dell'andragogia, inoltre, evidenzia l'importanza delle teorie di Piaget e Bruner nell'aver posto con chiarezza il problema del legame tra sviluppo e apprendimento che tanto significherà nella ricerca successiva sul tema. L'autore americano prosegue la sua disamina storica e teorica entrando nel vivo di quelli che appaiono essere i prodromi della prospettiva andragogica, contrapponendo una visione scientifica dell'educazione degli adulti, rappresentata da Thorndike e una visione artistico/riflessiva rappresentata da Lindemann. In quest'ultima sono contenuti i principi della valorizzazione esperienziale e motivazionale del discente che saranno promossi dallo stesso Knowles; egli afferma che la ricognizione fin lì condotta manifesta di un ritardo accumulato dal pensiero pedagogico non tanto sul tema dell'educazione degli adulti, quanto sul tema del loro *apprendimento*<sup>65</sup>. Non è l'adulto in quanto tale, per Knowles, a essere stato negletto, quanto l'adulto che impara, che nel testo originale dell'autore è appunto definito *learner* (delle tonalità di significato dell'inglese *learning* si dirà in seguito).

<sup>63</sup> M. S. Knowles, *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, cit., pp. 22-25.

<sup>64</sup> *Ibidem*, p. 40.

<sup>65</sup> *Ibidem*, p. 56.



Si è già considerato, a varie riprese, l'apporto della psicologia umanistica alla riflessione sui problemi dell'apprendimento e della formazione degli adulti, in particolare rispetto al legame tra apprendimento e costituzione/trasformazione dell'identità personale: riguardo a questo andrebbe inoltre ulteriormente sottolineato il ruolo fondamentale del contesto ambientale e relazionale nel quale si collocano i processi apprenditivi. Come ritiene Rogers, poiché nel processo di apprendimento sono coinvolti sentimenti di tipo diverso, vi è quella che potrebbe definirsi una naturale resistenza ad esso: l'apprendimento, infatti, "sconvolge" equilibri mentali ed emotivi acquisiti. È per tale ragione che è necessario che l'ambiente sia sufficientemente rilassato, accogliente e adeguato a contenere la portata dei processi che in esso trovano spazio<sup>66</sup>. Anche da tale convincimento discende una connotazione essenziale della pedagogia umanistica, cioè il suo essere un indirizzo di pensiero che tiene in gran conto la dimensione collettiva e cooperativa della formazione, il che lo rende adatto a sostenere la democrazia e il lavoro di gruppo (infatti è in tal senso che l'indirizzo umanistico si è definito negli Stati Uniti).

La nozione della centralità del discente, mutuata da Knowles per la definizione della sua andragogia, diviene anche ricerca delle inclinazioni specifiche del soggetto, che nel contesto formativo vanno conosciute e portate a frutto. Vi sono, secondo l'autore, tre sostanziali categorie di discenti adulti: quella di coloro i quali sono orientati all'obiettivo finale, all'attività, intesa come il processo attraverso cui si snoda il raggiungimento dei fini e infine all'apprendimento. In quest'ultima compagine si ritrovano i soggetti che si formano in quanto l'educazione permanente è divenuta un loro *habitus* mentale. Al di là, tuttavia, di queste categorizzazioni, Knowles individua caratteristiche che generalmente si applicano in modo piuttosto preciso alle modalità adulte dell'apprendere e che possono essere sintetizzate in una percezione più elevata, da parte del discente adulto, della propria identità e storia, delle motivazioni e dei bisogni che lo sospingono verso la formazione. Nel leggere la disamina da parte di Knowles di queste categorie, può permanere nel lettore l'impressione di una certa contraddittorietà che l'autore, forse volutamente, non scioglie. Egli infatti, da un lato afferma il bisogno del discente adulto di apprendere per fare, di collegare – più di quanto non faccia il bambino – le sue acquisizioni a compiti immediati della vita; dall'altro, Knowles esalta il ruolo della *motivazione intrinseca* all'apprendimento, come spinta ad acquisire nozioni slegate, o apparentemente slegate, dai compiti immediati della vita del soggetto. Così dicendo, Knowles si avvicina molto a quello che Maslow chiama «apprendimento del cuore», cioè quella spinta personalissima, guidata dall'emotività, non utilitaristica, ad approfondire conoscenze in ambiti che sentiamo il bisogno di fare nostri<sup>67</sup>.

<sup>66</sup> *Ibidem*, p. 60.

<sup>67</sup> A. H. Maslow, *Motivazione e personalità*, cit., p. 434. Maslow scrive: «Pochissimo sappiamo dell'apprendimento nei campi in cui non c'è una subordinazione ad un fine, per esempio

Come può essere, se deve esserlo, risolta la contraddizione tra un apprendimento funzionale e un apprendimento “del cuore”? Il fatto che Knowles abbia annoverato, nella sua teoria, ambedue gli aspetti, può indurre a pensare che essi siano compresenti nell’esperienza formativa, e ciò è già evidente nei principi che guidano la collocazione dei discenti in diverse categorie. Quest’ultima, infatti, potrebbe indicare che le tipologie d’apprendimento (ad esempio, una modalità logica e intellettualistica, una modalità più “divagante” ed emotiva), possono variare da soggetto a soggetto, benché tutte le dimensioni dell’apprendimento siano, in diversa combinazione, presenti in ogni individuo. Oppure – e ciò appare un punto sostanziale – questo confrontarsi tra diverse dimensioni e modalità dell’apprendimento richiama a un’attenta riflessione sulle nozioni di utilità e di adattamento, ad esempio, che sono implicate nel discorso. Forse, ciò che si desidera apprendere non è mai inutile, ma è utile su un piano più profondo, più intrinseco (direbbe Maslow), rispetto a quello di un’utilità intesa in un senso più socialmente ed esteriormente visibile, come un accrescimento pecuniario, occupativo, un successo evidente. Occorre, quindi, considerare la nozione stessa di utilità come orientata ad obiettivi non propriamente visibili né, spesso, del tutto chiari per lo stesso individuo, che possono essere, ad esempio, il recupero di una dimensione nascosta ma “rimembrata” della persona, urgente per definire in modo più pieno la sua identità.

La riflessione sulla motivazione è sempre significativa rispetto all’apprendere e al formarsi delle persone adulte; piuttosto che cercare di comprendere se l’apprendimento dell’adulto risponda più a una spinta estrinseca o a una spinta intrinseca, tuttavia, secondo quanto già detto, si potrebbe affermare che in età adulta insorge il *conflitto* tra l’uno e l’altro genere di motivazione e la persona è indotta, visto il suo maggiore senso di sé, rispetto al non adulto, a esperire lo scarto tra ciò che desidera imparare e ciò che il suo ruolo sociale, le sue responsabilità e le necessarie gratificazioni lo inducono a imparare. Nel bambino motivazione intrinseca ed estrinseca paiono coincidere in modo più armonico, in quanto egli tende a voler apprendere ciò che lo slancio biologico, psicologico dello sviluppo gli rendono necessario apprendere. Questa considerazione, tuttavia, non comprende il problema di quell’apprendimento informale, non intenzionale, latente e profondo, che tanta parte ha nel processo complessivo della formazione in età adulta.

Se la teoria andragogica di Knowles, soprattutto rispetto ai temi da ultimo menzionati, può apparire superata da una visione meno “manichea” della differenza tra l’apprendere del non adulto e dell’adulto, è pur vero che è lo stesso Knowles a indicare una possibile compenetrazione tra prospettiva pedagogica e prospettiva andragogica. Se agli esordi della sua esperienza e riflessione egli aveva contrapposto le due visioni educative, attribuendo alla prima la

dell’apprendimento latente, dell’apprendimento sulla base di interessi genuini ed intrinseci ecc.».

dipendenza del discente dal docente, una struttura autoritaria del rapporto, una rigidità dei contenuti trasmessi, negli anni successivi perviene all'idea di una compresenza tra metodi tradizionali e metodi innovativi in formazione e apprendimento. In particolare giunge ad affermare che gli elementi di responsabilità, motivazione intrinseca e autonomia del discente, prima esclusivamente attribuiti agli adulti, possono essere presenti anche nei non adulti e, come si è visto, già gli antichi ne avevano, in qualche modo, consapevolezza. Inoltre riconosce che gli elementi attribuiti a priori ai processi di formazione in età adulta, non sono in realtà sempre ravvisabili, soprattutto nei casi di demotivazione e di difficoltà, nei quali anzi, l'educatore deve stimolare un orientamento all'apprendimento nell'adulto, che può essere sopito e difficile da far emergere<sup>68</sup>. Si pensa, in sostanza, a una separazione non netta, né così precisamente correlata all'età del discente, tra pedagogia e andragogia, affermando, in estrema sintesi, che, «né di pedagogia, né d'andragogia si tratta, bensì d'educazione *tout court*»<sup>69</sup>.

### *Dopo Knowles; apprendimento e formazione professionale*

Alcuni studiosi, prevalentemente nell'ambito anglosassone, si sono occupati dell'apprendimento in età adulta sulla scorta delle teorie, precedentemente richiamate, della psicologia umanistica, del pensiero freireiano e della stessa andragogia; tra questi spicca la figura di J. Mezirow, autore considerato fondatore del concetto di *apprendimento trasformativo*. Secondo questa prospettiva è centrale l'idea secondo la quale apprendere voglia dire sostanzialmente attribuire significato ai dati della percezione e della conoscenza. Il discente adulto si accosta a nuove nozioni carico di prospettive di significato, date dalle sue esperienze, credenze e ideologie, stili d'apprendimento acquisiti<sup>70</sup>. Ovviamente i sistemi di significato non hanno un valore esclusivamente soggettivo, ma sono mediati col mondo e con gli altri soggetti attraverso il linguaggio<sup>71</sup>. Le prospettive di significato creano dei «modelli di aspettativa», che determinano i dati che il discente si attende di trovare nell'accostarsi a nuove cognizioni. Quando i reperti della conoscenza non si accordano con le aspettative del discente è come se allo stesso si aprissero due strade alternative: egli può accontentarsi di afferrare ciò che conferma i suoi schemi apprenditivi precedenti, vivendo in questo modo quello che Mezirow chiama apprendimento strumentale, oppure, a un livello più elevato e complesso, può sottoporre a valutazione critica gli stessi assunti e presupposti del processo, modificandoli

<sup>68</sup> M. S. Knowles, *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, cit., pp. 70-84.

<sup>69</sup> L'espressione, attribuita a J. L. Elias, è riportata in A. M. Mariani, *L'educazione in età adulta*, in A. M. Mariani, M. Santerini (a cura di), *Educazione adulta*, cit., p. 135.

<sup>70</sup> J. Mezirow (1991), *Apprendimento e trasformazione*, trad. it., Milano, Raffaello Cortina Editore, 2003, p. 12.

<sup>71</sup> Mezirow coglie diverse direttive sull'interpretazione e la comunicazione dalle teorie di J. Habermas.

“in corso d’opera”, giungendo così a un apprendimento trasformativo. Questo livello più profondo di apprendimento, auspicabile, per Mezirow, nel discente adulto, è autentico in quanto non si limita a incamerare nozioni sulla base di schemi cognitivi e ideali precedenti, ma tende a trasformarli criticamente<sup>72</sup>. Nonostante ciò, afferma l’autore, non è la teoria dell’apprendimento trasformativo a essere alla base degli attuali programmi ed esperienze di educazione degli adulti, ma approcci più riduttivistici<sup>73</sup>.

Nel corso del tempo, rispondendo anche ad alcuni rilievi critici, che vedono la teoria di Mezirow sbilanciata sul processo di trasformazione individuale, ma dimentica del ruolo che i contesti sociali e culturali nei quali l’individuo è inserito rivestono nell’incentivare o nell’ostacolare un apprendimento trasformativo del singolo, l’autore formula alcune indicazioni in proposito. Egli sottolinea come il genere d’apprendimento cui punta la sua ricerca non sia da considerarsi un fatto di carattere esclusivamente individuale, ma come il discente adulto apprenda in termini trasformativi soprattutto quando si confronta con ambienti (ad esempio gruppi e movimenti d’azione sociale) che mirano a una trasformazione collettiva e sulla base di tale obiettivo si scambiano anche le reciproche prospettive di significato<sup>74</sup>. In questo modo, Mezirow recupera un fondamentale elemento della visione di Freire, alle cui teorie egli pur si ispira sin dalle origini della sua ricerca.

In tema di riflessione sulle strutture sociali di potere e sulla loro influenza rispetto ai meccanismi d’apprendimento dei singoli e dei gruppi, alcuni studiosi hanno concentrato la loro attenzione sul tema dell’*autodirezione* dell’apprendimento, proseguendo così una ricerca che Knowles ha proposto nell’ultima parte della sua esperienza. In tale contesto, P. Jarvis, ad esempio, mette in relazione la possibilità sociale e politica dell’apprendimento autodiretto con l’accrescimento del «controllo dello spazio» da parte della persona, ma anche con la questione più filosofica se sia o meno possibile, e fino a che punto, pianificare il proprio apprendimento, dato che esso è il risultato di elementi che non sottostanno del tutto ai criteri della razionalità e dell’intenzionalità<sup>75</sup>.

Si può affermare che gli ultimi decenni vedono l’espandersi, nel mondo delle scienze umane, della consapevolezza in merito alla complessità e alla difficile programmabilità dell’apprendimento, in un contesto di ricerca che accoglie tali caratteristiche. D’altro canto si assiste all’ampliamento degli ambiti di applicazione delle teorie sull’apprendimento, presso le quali si ricerca una gestione razionale o ordinata dei processi riguardanti lo stesso

Da questo punto di vista, la trattazione del tema dell’apprendimento in età adulta ha conosciuto un’espansione innegabile nell’area della ricerca e dell’e-

<sup>72</sup> J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione*, cit., pp. 13-15.

<sup>73</sup> *Ibidem*, p. 15.

<sup>74</sup> *Ibidem*, pp. 181-187.

<sup>75</sup> P. Jarvis, *Libera scelta, libertà e apprendimento autodiretto*, in G. P. Quaglini, *Autoformazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2004.

servizio della formazione professionale. Vale a dire che molti autori si sono concentrati su processi d'apprendimento finalizzati all'acquisizione di stati e competenze di tipo lavorativo. Se è vero che tale orientamento si discosta dal principio di affinità tra dimensione apprenditiva e dimensione educativa che qui si è spesso menzionato, è anche vero che la riflessione sui problemi teorici e didattici relativi alla formazione professionale ha spesso dato e può dare molti spunti agli studiosi della pedagogia teorica e dell'educazione degli adulti<sup>76</sup>. Nell'ambito della formazione professionale, infatti, si sviluppano pratiche ed esperienze, si formulano criteri assiologici che possono trovare validazione e riscontro nel più ampio contesto della formazione in età adulta.

Nella prospettiva di M. Bruscazioni, ad esempio, si trova ampia traccia di come le teorie sull'apprendimento, sviluppatasi a partire dagli studi di Knowles in poi, siano in grado di trovare ambiti di applicazione anche nella "quotidianità dell'aula" della formazione professionale e aziendale. L'autore italiano, muovendo da un concetto di formazione solidamente ancorato alla realtà lavorativa<sup>77</sup>, propone una visione dell'apprendimento degli adulti che implicitamente pare ricalcare la prospettiva di Mezirow, sebbene si esprima in termini più semplificati. Bruscazioni parla di un apprendimento «semplice» e di un apprendimento «complesso», là dove il primo indica l'attività di aggiunta di nozioni a un campo cognitivo preesistente e il secondo quella di cambiamento del campo cognitivo del soggetto. I due tipi d'apprendimento, seppur tra loro contrapposti, *convivono* nell'apprendimento reale e sta al formatore e alla filosofia complessiva dell'intervento formativo tendere più decisamente verso una prospettiva piuttosto che l'altra<sup>78</sup>.

Bruscazioni ricollega decisamente la prospettiva dell'apprendimento complesso alle teorie di Knowles, affermando come in una prospettiva complessa d'apprendimento, anche se l'obiettivo è quello dell'aggiornamento professionale, non ci si possa accontentare dell'accrescimento delle competenze settoriali del discente, ma si deve puntare all'acquisizione, da parte dello stesso, di un nuovo concetto di sé, fatto che ha risvolti sul piano dell'interiorità ma anche dei risvolti pratici dell'esistenza personale. In tale dimensione formativa, si ritrovano principi consolidati della prospettiva umanistica dell'apprendimento che si sono precedentemente annotati, quali il ruolo della motivazione, dell'esperienza e del coinvolgimento razionale-emozionale di chi apprende. Ma sono anche degne di nota le nozioni di «dissonanza cognitiva» e di «contratto psicologico»<sup>79</sup>: con la prima Bruscazioni riprende la rilevanza che riveste nel processo di apprendimento degli adulti la discrepanza che la persona può percepire soggettivamente tra ciò che sa e ciò che sente di dover

<sup>76</sup> In proposito si veda S. Tramma, *Educazione degli adulti*, cit., p. 72.

<sup>77</sup> M. Bruscazioni, *La gestione dei processi nella formazione degli adulti*, Milano, FrancoAngeli, 1997, p. 21.

<sup>78</sup> *Ibidem*, pp. 25-28.

<sup>79</sup> *Ibidem*, pp. 41-55.

sapere; con la seconda, invece, l'autore indica la necessità che in un contesto di educazione "tra adulti" i ruoli di docente e discente, in quanto non naturalmente assunti come nel caso dell'adulto che insegna al bambino, siano negoziati sin dall'inizio, sulla base di competenze, interessi e obiettivi chiari.

### *Note conclusive*

Quanto si è andati finora argomentando ha fatto emergere come si sia formata, nell'evoluzione storica del pensiero filosofico e pedagogico, l'idea, che poi ha assunto forme di solida codificazione soprattutto nella riflessione della psicologia della seconda metà del Novecento, che l'apprendimento sia strettamente legato allo sviluppo. Con i già menzionati studi di Erikson e di Levinson<sup>80</sup> in particolare, benché essi non si siano mai propriamente occupati di apprendimento e formazione, si afferma il concetto che l'adulto può, anzi *deve*, continuare ad apprendere in quanto continua a svilupparsi. Le teorie formulate dai due autori sono debitrice di quelle di Piaget e Bruner, che tanto hanno significato nell'ambito dello studio dei processi evolutivi, in particolare, però, rispetto all'infanzia.

Come già accennato riguardo al concetto di andragogia, tuttavia, negli ultimi decenni si è fatta sempre più strada una visione dello sviluppo adulto più slegata dallo schema della stadialità e più attenta ai percorsi specifici e individuali di evoluzione della persona<sup>81</sup>. Tale evoluzione non manca di produrre nuove cognizioni anche sul piano della riflessione sull'apprendimento in età adulta; se, infatti, non si apprende solo per acquisire competenze strettamente e funzionalmente legate alla fase di sviluppo nella quale ci si trova (le *virtù* relative agli stadi, come voleva Erikson), si apprende anche per vie inedite, maggiormente riferibili ad aspetti che travalicano i confini universalistici delle fasi di sviluppo. È questo, da un certo punto di vista, il significato che quelle che Maslow definisce «esperienze uniche» ed «esposizioni precoci»<sup>82</sup>, rivestono nel percorso d'apprendimento di un singolo individuo. D'altra parte, non si potrebbe comprendere l'efficacia del metodo di alfabetizzazione introdotto da Freire, di cui si è già detto, se non si uscisse dallo schema ideale secondo cui un'esperienza, come quella dell'apprendimento della letto-scrittura, debba necessariamente collegarsi a una fase di vita infantile.

In tal senso è importante considerare quelle prospettive che attribuiscono significato agli eventi dell'esistenza, sia quelli destinali, come nascita e morte, sia quelli di cui è disseminato il percorso di vita, che sono unici e irripetibili e, soprattutto, alla loro intrinseca preter-determinazione<sup>83</sup>. Esse rivalutano il

<sup>80</sup> D. Levinson, *The seasons of a man's life*, Ballantine Books, New York, 1978.

<sup>81</sup> Oltre a A. G. Naccari, *Pedagogia dei cicli di vita in età adulta*, cit.; si vedano D. Demetrio, *Manuale di educazione degli adulti*, Roma-Bari, Laterza, 2003<sup>2</sup>, pp. 33-50; D. Loro, *Pedagogia della vita adulta*, Brescia, La scuola, 2006; S. Tramma, *Educazione degli adulti*, cit..

<sup>82</sup> A.H. Maslow, *Motivazione e personalità*, cit. p. 125.

<sup>83</sup> R. Fadda, *Sentieri della formazione*, cit., pp. 39-58 e pp. 165-183.

caso e la casualità, ma anche i diversi e fortemente individuali ritmi di sviluppo che costituiscono i percorsi di vita di ciascuno; considerano, dunque, come la persona non sia in continua e lineare trasformazione, ma come i cambiamenti dell'esistenza seguano una loro temporalità. Da ciò discende, ad esempio, anche la convinzione che la persona, in particolare quella adulta, non sia in costante cambiamento, e che il processo del continuo *apprendere per apprendere*, come lo definisce il sociologo Luhmann, in realtà non sia lineare e armonico, ma conosca momenti di regressione, di stallo, di "stazionamento". Questi, inoltre, non hanno un senso esclusivamente negativo, ma sono anzi necessari per affermare e consolidare l'identità, anche contro la frammentazione e la disarticolazione da cui è costantemente minacciata.

La riflessione da ultimo proposta, non ha lo scopo di presentare l'apprendimento come qualcosa di casuale e arbitrario, non collegato con una funzione psicologicamente vitale, al contrario ha lo scopo di affermare la funzione dell'apprendimento su un piano profondo di costruzione dell'identità, così come l'hanno intesa autori come Dewey, Maslow (in modo particolare), ma anche Freire e Knowles.

Si propone qui una sommaria considerazione linguistica che, tuttavia, pare avere una notevole importanza concettuale rispetto agli argomenti che si è andati esaminando: l'espressione inglese *education* può essere tradotta col nostro "educazione", ma nel parlare inglese corrente assume spesso il significato di "istruzione, apprendimento". Ciò può essere confermato dal pensiero di P. Jarvis, secondo cui «gli studiosi dell'educazione devono essere consapevoli di quanto sia pericoloso cercare di rinchiudere le teorie dell'apprendimento nei confini dell'educazione»<sup>84</sup>, intendendo con "educazione" soprattutto il momento formale, intenzionale del trasmettere educativo. Per converso, il termine *learning*, che corrisponde, ad esempio, al tedesco *Lernen*, ha primariamente il significato di "apprendimento", ma, soprattutto nell'espressione *lifelong e lifewide learning*, può essere tradotto in italiano, in modo non infedele, come "educazione"<sup>85</sup>. Nella vaghezza dei confini concettuali di apprendimento ed educazione si trova, da un lato, l'idea, già formulata in partenza, di una stretta parentela nel significato dei due termini, dall'altro, l'idea che tale parentela è riconosciuta in egual modo – anche se, certamente, elaborata in modo differente – nelle culture pedagogiche di differente matrice. Soprattutto – e in questa direzione va l'affermazione di Jarvis appena menzionata – le teorie contemporanee contribuiscono a guardare all'educazione e anche all'apprendimento come aspetti complessi, che si presentano in modo differenziato nell'esperienza della persona e che vanno studiati nei loro momenti intenzionali e processuali, ma anche in quelli intrinseci e più "nascosti". Tuttavia, se è vero che gli studiosi dell'educazione, come sostiene

<sup>84</sup> P. Jarvis, *Libera scelta, libertà e apprendimento autodiretto*, cit., p. 61.

<sup>85</sup> A. M. Mariani, *L'educazione in età adulta*, in A. M. Mariani, M. Santerini (a cura di), *Educazione adulta*, cit., p. 120.

Jarvis, devono accettare uno sguardo multidisciplinare sull'apprendimento, è anche vero – per le ragioni di parentela e affinità prima dette – che non devono nemmeno demandare del tutto il tema ad altri, ma affrontarlo approfonditamente e con piena titolarità.

### *Riferimenti bibliografici*

- Agostino D'Ipbona, *Le confessioni*, Torino, Einaudi, 2000.
- G. Blandino, *Il ruolo dei fattori emotivi nell'apprendimento dell'adulto*, in A. M. Mariani, M. Santerini (a cura di), *Educazione adulta*, Milano, Unicopli, 2002<sup>1</sup>.
- R. Bodei, *Comprendere, modificarsi. Modelli e prospettive di razionalità trasformatrice*, in A. Gargani (a cura di), *Crisi della ragione*, Torino, Einaudi, 1979.
- U. Bonanate, *La conquista dell'età adulta e la filosofia*, in A. M. Mariani, M. Santerini, *Educazione adulta. Manuale per una formazione permanente*, Milano, Unicopli, 2002<sup>1</sup>.
- W. Boyd, *Storia dell'educazione occidentale*, trad. it., Roma, Armando, 1965<sup>3</sup>.
- M. Brusciaglioni, *La gestione dei processi nella formazione degli adulti*, Milano, FrancoAngeli, 1997.
- F. Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, Roma-Bari, Laterza, 2003<sup>1</sup>.
- F. Cardini, *Alle radici della cavalleria medievale*, Firenze, La Nuova Italia, 1981.
- Clemente Alessandrino, *Il pedagogo*, Torino, UTET, 1971.
- Comenio, *Didactica Magna e Pansophia*, Firenze, La Nuova Italia, 1952.
- Comenio, *Pampaedia*, Roma, Armando, 1968.
- D. Demetrio, *Manuale di educazione degli adulti*, Roma-Bari, Laterza, 2003<sup>2</sup>.
- J. Dewey (1938), *Esperienza e educazione*, trad. it., Firenze, La Nuova Italia, 1996<sup>10</sup>.
- E. Ducci, *Introduzione*, in Tommaso D'Aquino, *De Magistro*, a cura di E. Ducci, Roma, Anicia, 2009.
- J. L. Elias, S. B. Merriam, *Philosophical Foundations Of Adult Education*, Malabar, Krieger Publishing Company, 1995<sup>2</sup>.
- E. H. Erikson (1963), *Infanzia e società*, Roma, Armando, 2001<sup>19</sup>.
- R. Fadda, *La cura, la forma, il rischio. Percorsi di psichiatria e di pedagogia critica*, Milano, Unicopli, 1997.
- R. Fadda, *Sentieri della formazione. La formatività umana tra azione ed evento*, Roma, Armando 2002<sup>1</sup>,
- J. Flori, *Cavalieri e cavalleria nel Medioevo*, trad. it., Torino, Einaudi, 1999.
- P. Freire (1974), *La pedagogia degli oppressi*, trad. it., Milano, Mondadori, 1971.
- L. Gautier, *La cavalleria*, trad. it., Milano, Massimo, 1965.
- A. Gramsci (1975), *Quaderni del carcere*, voll. I-IV, a cura di V. Gerretana, Torino, Einaudi, 2007<sup>3</sup>.
- History of Education*, in *Encyclopaedia Britannica*.
- P. Jarvis, *Libera scelta, libertà e apprendimento autodiretto*, in G. P. Quaglino,



- Autoformazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2004.
- M. S. Knowles (1973), trad. it., *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, Milano, FrancoAngeli, 2002<sup>8</sup>.
- J. Le Goff (a cura di), *L'uomo medievale*, trad. it., Roma-Bari, Laterza, 1987.
- D. Levinson, *The seasons of a man's life*, Ballantine Books, New York, 1978.
- D. Loro, *Pedagogia della vita adulta*, Brescia, La scuola, 2006.
- E. Marescotti, *Educazione degli adulti. Identità e sfide*, Milano, Unicopli, 2012.
- A. M. Mariani, *L'educazione in età adulta*, in A. M. Mariani, M. Santerini (a cura di), *Educazione adulta*, Milano, Unicopli, 2002<sup>1</sup>.
- H. I. Marrou (1948), *Storia dell'educazione nell'antichità*, vol. I, trad. It., Roma, Studium, 1950.
- H. Maslow (1954), *Motivazione e personalità*, trad. it., Roma, Armando, 1973.
- J. Mezirow (1991), *Apprendimento e trasformazione*, trad. it., Milano, Raffaello Cortina Editore, 2003.
- A. G. Naccari, *Pedagogia dei cicli di vita in età adulta*, Roma, Anicia, 2010.
- M. Parodi, *Introduzione*, in Agostino D'Ippona, *Il maestro*, Milano, BUR, 1996<sup>1</sup>.
- A. Santoni Rugiu, *Storia sociale dell'educazione*, Milano, Principato, 1987<sup>2</sup>.
- R. Scott, *Le crociate (Kingdom of Heaven)*, 2005.
- B. Suchodolsky (1960), *Pedagogia dell'essenza e pedagogia dell'esistenza*, trad. it., Roma, Armando, 1962<sup>1</sup>.
- Tommaso D'Aquino, *De Magistro*, a cura di E. Ducci, Roma, Anicia, 2009.
- S. Tramma, *Educazione degli adulti*, Milano, Guerini, 1997<sup>1</sup>.