

3

Una rassegna di studi sull'apprendimento adulto: alcune prospettive teoriche e linee di ricerca

3.0 Premessa. In questo capitolo saranno presi in esame alcuni autori che possono – nella loro diversità – essere significativi per comprendere lo sviluppo della ricerca sull'apprendimento adulto, le sue implicazioni per l'educazione degli adulti e per la stessa prospettiva dell'apprendimento durante il corso della vita. Si tratta degli studi di Peter Jarvis, di Malcolm Knowles e di J. Bruner. Se si considera come riferimento la classificazione delle teorie dell'apprendimento degli adulti, quella di S. Merriam e R. Caffarella – di cui si è parlato in precedenza – i primi due studiosi considerati sono riconducibili alla prima e alla seconda delle tipologie indicate: P. Jarvis, può essere infatti collocato tra i teorici dell'apprendimento basato sulle situazioni di vita degli adulti (*experiential learning*); mentre M. Knowles, tra coloro che fondano l'apprendimento sulle caratteristiche degli adulti in formazione (*adult learners' characteristics*). Una collocazione specifica si deve invece riservare a J. Bruner, poiché la sua ricerca non attiene specificamente all'apprendimento adulto. Se si considerano i più recenti approdi della sua ricerca – approdi che sviluppano la sua matrice cognitivista in direzione degli studi di psicologia culturale – J. Bruner studia e colloca l'apprendimento dell'individuo nello spazio del rapporto con la cultura e i suoi prodotti storico-simbolici e, in questo ambito, rivisita il ruolo e la funzione dell'educazione. Pur non potendo essere considerato un teorico dell'apprendimento adulto indica una strada di ricerca che si propone assai produttiva per la prospettiva dell'educazione degli adulti e del *lifelong learning*. Analoga rilevanza per le prospettive del *lifelong learning*, sono venute assumendo le posizioni di altri studiosi che, partendo dalla ricerca psicologica sul-

ESTRATTO DA
A. Alberici, *Imparare sempre nella società
caosotica*, Torino, Paravia, 1999

lo sviluppo, sono approdati alla teorizzazione dell'apprendimento come potenzialità che dura tutta la vita e che si connota come apprendimento *situato*, apprendimento nei contesti. Contesti di cui la cultura, le esperienze pratiche, le relazioni, il lavoro, l'ambiente costituiscono aspetti peculiari, condizioni con cui e su cui agire per produrre apprendimento²⁴³. In questo ambito si collocano anche gli studi sull'apprendimento nelle organizzazioni, sull'organizzazione che apprende (*learning organization*)²⁴⁴ e le loro implicazioni per l'educazione del corso di vita e per la formazione continua.

Un'attenzione particolare si è venuta inoltre sviluppando – per le implicazioni connesse all'istruzione e alla formazione – alle ricerche sull'apprendimento fondato sulle esperienze della vita quotidiana (*everyday cognition*)²⁴⁵; alla dimensione ecologica dello sviluppo e alle variabili ecologiche nell'apprendimento e nell'insegnamento.

3.1 Peter Jarvis: un teorico umanistico. Apprendimento nelle esperienze di vita (*experiential learning*) e insegnamento nella vita adulta. Il modello di processo di apprendimento presentato da Peter Jarvis è ancorato alle diverse situazioni di vita degli individui adulti con le connesse esperienze, ruoli e responsabilità. La sua riflessione si sviluppa attraverso una serie di studi e di scritti che hanno avuto grande rilevanza in tutta l'area di lingua inglese e americana, in Sud America e una relativamente scarsa, se non assente, conoscenza nel nostro paese.

²⁴³ Si vedano gli studi neo-piagetiani di epistemologia operativa (D. Fabbri, A. Munari), lo sviluppo degli studi neo-vygotskijani della psicologia storico-culturale, con particolare attenzione alla ricerca sui contesti sociali dell'apprendimento quali la scuola e il lavoro. Quest'ultimo considerato come luogo "privilegiato", attraverso le conoscenze condivise, le comunità di pratiche, per la comprensione e lo sviluppo dei processi di acquisizione delle conoscenze, dell'apprendimento anche negli adulti (L. B. Resnick, C. Pontecorvo, A. M. Ajello, C. Zuccheromaglio).

²⁴⁴ Questo tema viene più volte ripreso e approfondito in varie parti di questo libro.

²⁴⁵ cfr. B. ROGOFF and J. LAVE (edit by), *Everyday cognition*, Cambridge, Harvard University Press, 1984. Tali studi inducono ad una riflessione assai importante sull'apprendimento e sull'insegnamento anche con adulti, per lo sviluppo della cognizione e del pensiero. La possibilità di apprendimento è ricondotta alla capacità di dare soluzione a problemi quotidiani, fuori dunque dal contesto tradizionale dei sistemi di istruzione; è individuata la possibilità di utilizzare strategie di apprendimento e tecniche di rinforzo, che potrebbero consentire un radicale processo di rinnovamento dei sistemi di istruzione nella prospettiva dell'intero corso di vita. Con questi studi si iniziano ad intravedere vie di superamento – non sul piano formale (i contesti dell'apprendimento e gli stili di insegnamento) ma su quello sostanziale – la tradizionale divaricazione tra istruzione e formazione-lavoro-vita, attraverso una necessaria e sostanziale complementarità delle strategie dell'apprendimento e dell'insegnamento, siano esse interne ed esterne ai sistemi formativi (siano essi formali o non formali); per soggetti in età cosiddetta scolare o adulta; finalizzate alla soluzione dei problemi o all'acquisizione di conoscenze.

Per Jarvis, l'apprendimento degli adulti, inizia sempre dentro una situazione di vita o meglio con o da un'esperienza della vita adulta: «ogni apprendimento comincia con l'esperienza (*all learning begins with experience*)»²⁴⁶.

Studiare l'apprendimento umano equivale a studiare il fondamento del comportamento umano, non in situazioni isolate e artificiali di laboratorio o di aula, ma nello spazio, nel tempo e nei rapporti sociali. Il processo educativo consiste in un processo di continua riorganizzazione, ristrutturazione e trasformazione.

Per Jarvis l'apprendimento è dunque un'impresa individuale e che rende ogni individuo sostanzialmente unico nel rapporto tra la sua biografia e l'esperienza presente e che pur tuttavia avviene in un quadro sociale il quale, in qualche modo, indirizza e può restringere lo sviluppo della persona: è questo uno di quelli che Jarvis chiama *paradoxes of learning*; quindi l'apprendimento, oltre ad essere un momento di sviluppo fondamentale della persona, deve anche mediare con le esigenze sociali del contesto in cui esso si svolge. L'apprendimento lungo l'arco della vita è un fenomeno distinto dall'educazione lungo l'arco della vita, e dall'educazione degli adulti. Esso consiste in un processo esperito nella vita quotidiana di ogni giorno, con le potenzialità e i limiti che il contesto sociale consente.

Il processo dell'apprendimento si può verificare in sedi formali deputate all'istruzione, oppure in esperienze informali ed incidentali della vita quotidiana. Ciò comporta che la maggioranza degli apprendimenti si realizzano come risultato di esperienze consapevoli, anche se ciò non preclude che alcuni eventi che si realizzano alla periferia²⁴⁷ dell'esperienza consapevole siano comunque in qualche modo interiorizzati²⁴⁸.

Il modello del processo di apprendimento descritto da Jarvis si realizza quando si verifica una *incongruenza fondamentale* tra la *biografia individuale* e l'*esperienza* acquisita nei contesti sociali: *incongruenza* che conduce gli individui ad *interrogarsi sul significato della situazione e sul che fare*. L'apprendimento viene stimolato da esperienze per le quali l'individuo non ha risposte prestabilite. In queste situazioni si verifica un'interruzione del continuo fluire del tempo che provoca uno scarto tra la biografia dell'individuo (saperi, modelli culturali e sociali interiorizzati) e la sua esperienza. «Learning [...] is the process of transforming that experience into knowledge, skills, attitudes, values, and be-

²⁴⁶ P. JARVIS, *Adult Learning in the Social Context*, London, Croom Helm 1987, p. 16 (corsivo nel testo).

²⁴⁷ Riguardo ai concetti di *periferia* e di *interiorizzazione*, si può considerare il collegamento sia con gli studi neo-vygotskijani, sia con quelli di M. Polanyi e I. Nonaka sui concetti di *tacit knowledge* e di *interiorizzazione*, di cui si tratterà in seguito.

²⁴⁸ Jarvis, *Paradoxes* cit., p. 11.

liefs. Learning is, therefore, a process of giving meaning to or seeking to understand life experiences»²⁴⁹. L'individuo elabora e riflette sulle nuove esperienze vissute finché non trova il modo in cui rispondere ad una nuova stimolazione. Ma l'apprendimento non è soltanto risposta alle esperienze; esso ha carattere proattivo e cioè è in grado di creare nuove esperienze dalle quali trarre nuove conoscenze e capacità di azione. Il modello di apprendimento che egli propone si caratterizza per la pluralità delle vie di apprendimento che possono essere percorse. Egli individua dunque nove strade che l'individuo può intraprendere partendo dall'esperienza in situazione. Queste nove strade sono raggruppabili in tre categorie:

- a) *Non-apprendimento*: Presunzione; Non-considerazione; Rifiuto.
- b) *Apprendimento non riflessivo*: Apprendimento preconsenso; Apprendimento di skills; Memorizzazione.
- c) *Apprendimento riflessivo*: Speculazione; Apprendimento riflessivo di skills; Apprendimento sperimentale.

Gli apprendimenti riflessivi sono quelli che possono avere due ordini di esito: adattamento o cambiamento.

Naturalmente, nella situazione data, due o più di queste forme dell'apprendimento possono avvenire simultaneamente.

Le prime tre vie [punto a)] non conducono all'apprendimento mentre le ultime tre [punto c)] costituiscono per Jarvis "higher forms of learning"²⁵⁰. Il modello di apprendimento si presenta come un processo aperto, con più percorsi che possono evidenziare un maggiore o minore cambiamento nell'individuo, fino a raggiungere il livello più complesso attraverso la riflessione che modifica l'esperienza e l'individuo in modo significativo. Le discrepanze tra biografie individuali ed esperienza, e quindi l'apprendimento lungo l'intero arco della vita, sono uno dei tratti che caratterizzano la vita nella società contemporanea.

Il modello di apprendimento presentato da Jarvis trova il suo centro nella completezza e ricchezza delle forme di apprendimento che ci presenta. Queste risposte all'esperienza comprendono molteplici tipi di apprendimento e i loro diversi risultati; possono quindi dare un quadro comprensivo dell'apprendi-

²⁴⁹ *Ibidem*. «L'apprendimento è il processo di trasformazione di questa esperienza in conoscenza, skills, atteggiamenti, valori e convinzioni. [...] Esso quindi consiste in un processo di attribuzione di significato e di ricerca della comprensione delle esperienze della vita» (trad. dell'autore).

²⁵⁰ JARVIS, *Adult Learning in the Social cit.*, p. 27.

mento stesso e delle sue implicazioni nell'ambito del *lifelong learning* e dell'educazione degli adulti.

3.1.1. *Insegnamento e apprendimento.* L'interesse per il modello di apprendimento di Jarvis deriva dal fatto che esso rappresenta la molteplicità delle vie dell'apprendimento fondato sull'*experiential learning*, cioè sull'esperienza nelle situazioni di vita e nei contesti sociali. «Learning is a natural lifelong process»²⁵¹, e gli individui possono imparare sia quando siano predisposti interventi finalizzati all'apprendimento sia in assenza di questi: ma in assenza di questi le esperienze quotidiane possono essere molto ristrette e l'apprendimento restare limitato a quelle che Jarvis definisce le esperienze primarie della vita (*primary experiences*)²⁵². In questo ambito egli evidenzia chiaramente una concezione dei processi di apprendimento come molto più ampi rispetto a quelli dell'istruzione. Ma a differenza di molti studiosi di educazione degli adulti, che partendo da tali premesse approdano ad una sostanziale sottovalutazione delle attività specificamente finalizzate all'apprendimento tramite insegnamento, attribuisce grande rilevanza ai processi di insegnamento, inteso come predisposizione delle situazioni e dei comportamenti finalizzati all'apprendimento e alle politiche delle istituzioni²⁵³.

Pur riaffermando il primato del *learner* (studente o comunque soggetto in formazione), considera fondamentale la relazione tra le condizioni dell'apprendimento e gli approcci o schemi dell'insegnamento, collocandosi così in una posizione specifica nell'ambito degli studi sull'educazione degli adulti ad indirizzo umanistico. Nel suo testo *Paradoxes of learning* egli sostiene infatti che «fino a non molto tempo fa l'apprendimento ha costituito il focus principale nella ricerca sull'educazione degli adulti, sebbene esso non sia mai stato così preminente negli studi sull'istruzione iniziale»²⁵⁴. Egli ritiene infatti che, per molto tempo, nell'ambito dell'educazione degli adulti sia stata in grande misura accettata l'affermazione di C. Rogers secondo cui *teaching is an overrated function* («l'insegnamento è una funzione sopravvalutata») ²⁵⁵. Ma, con evidente arguzia, richiama il fatto che «while teaching disappeared from the academic limeli-

²⁵¹ JARVIS, *Paradoxes* cit., p. 12.

²⁵² *ibidem*. L'autore fa qui riferimento a due tipi di esperienza che definisce: *primaria* (diretta attraverso i sensi) e *secondaria* (indiretta mediata dalla comunicazione linguistica).

²⁵³ A tale proposito si vedano tra le altre le seguenti considerazioni di JARVIS in *Adult and Continuing Education* cit., p. 106; «In contrast to initial education, adult education has tended to emphasize the learner and learning more the teacher and the teaching. [...] Consequently the process of adult learning has been explored but rarely that of adult teaching».

²⁵⁴ JARVIS, *Paradoxes* cit., p. 235 (trad. dell'autore).

²⁵⁵ C. R. ROGERS, *Freedom to learn*, Columbus, Ohio, Merrill, 1969, p. 103, in: P. JARVIS, *Paradoxes* cit., p. 235 (trad. it. *Libertà nell'apprendimento*, Firenze, Giunti Barbera, 1973).

ght of adult education²⁵⁶ esso, ciò nonostante, ha naturalmente continuato ad andare avanti ed ora sta cominciando correttamente (*rightly*) a riconquistare un suo posto nel panorama della ricerca sulla educazione degli adulti²⁵⁷. Nella recente riedizione di *Adult and Continuing Education. Theory and practice*, Jarvis dedica una riflessione specifica ai temi dell'insegnamento con adulti²⁵⁸ (o meglio dell'insegnare agli adulti secondo la concezione di quello che è può essere definito "apprendimento insegnato"). Individua tre diverse tipologie dei processi di insegnamento e analizza i diversi metodi di insegnamento sostenendo la necessità di un loro utilizzo combinato anche con gli adulti, in relazione agli obiettivi dell'insegnamento e alle esigenze di apprendimento degli adulti stessi. Egli introduce una distinzione tra stili e metodi di insegnamento con adulti. Gli stili o tipologie dei processi di insegnamento individuati sono quello "didattico", "socratico", "di facilitazione"²⁵⁹. Con stili di insegnamento si intendono i modi con cui si aiuta a creare l'atmosfera entro cui l'apprendimento può svilupparsi; ineriscono ai diversi tipi di relazioni tra individui che si realizzano nella transazione dell'insegnamento e dell'apprendimento. Con metodi²⁶⁰ si intendono i diversi tipi di procedure (gli schemi) attraverso cui si realizzano gli specifici comportamenti finalizzati all'apprendimento. L'intreccio tra i due aspetti è evidentemente assai stretto. E non è sempre agevole nell'attività di formazione delimitarne i confini. La distinzione pare comunque interessante, poiché sottolinea la rilevanza attribuita nella professionalità ad entrambi gli aspetti: alla relazione tra i due o più soggetti impegnati nell'attività di insegnamento/apprendimento e al rapporto tra i due o più comportamenti finalizzati alla produzione di quelle modificazioni che possano essere considerate apprendimenti.

Poiché l'apprendimento si realizza nell'esperienza il ruolo e le competenze professionali dell'insegnante, dell'educatore, del facilitatore, delle figure adulte impegnate nell'attività di formazione, per creare le condizioni in cui si possa realizzare l'interazione comunicativa, sono altrettanto significativi dei con-

²⁵⁶ «Mentre l'insegnamento scompariva dalla ribalta accademica dell'educazione degli adulti», JARVIS, *Paradoxes* cit., p. 235 (trad. dell'autore)

²⁵⁷ *ibidem* (trad. dell'autore).

²⁵⁸ JARVIS, *Adult and Continuing Education* cit., p. 101 e segg.

²⁵⁹ L'autore individua tre tipologie dei processi di insegnamento: *didactic*; *socratic*; *facilitative teaching*: i primi due definiti *teacher-centred* e l'ultimo *learner-centred*.

²⁶⁰ L'autore distingue metodi e stili di insegnamento intendendo per *teaching styles* lo stile delle relazioni umane presenti nella transazione tra insegnamento e apprendimento. Per ciò che concerne i metodi adotta la distinzione tra metodi *teacher-centred* (dimostrazione, discussione guidata, *mentoring*, tutoraggio, ecc.); *learner-centred*, i quali a loro volta possono essere individuali (*computer assisted learning*, contratti di apprendimento, *self-directed learning*, ecc.) o di gruppo (*brainstorming*, intervista, discussione di gruppo, *role-play*, ecc.).

tenuti di conoscenze disciplinari specialistiche. Ciò, sottolinea Jarvis, non chiude la strada a nessun tipo di metodo o di tecnologia dell'istruzione, come ad esempio la *open* o la *distance learning*. L'interazione comunicativa presuppone in ogni caso l'utilizzo di strumenti simbolici, tra i quali un linguaggio condiviso, e non necessariamente la relazione in presenza tra i soggetti.

La riflessione sugli aspetti della professionalità di chi opera con gli adulti in funzione dell'apprendimento, si incentra sulla convinzione che «l'insegnamento può certo essere un'attività sovrastimata [...], ma esso resta nel cuore del processo educativo»²⁶¹. Ne deriva una concezione dell'educazione degli adulti e della funzione dell'*insegnare* con gli adulti divergente rispetto alle mode del *mercato della educazione degli adulti* inteso come "fai da te", e una riaffermazione del ruolo e della funzione della professionalità docente o degli educatori degli adulti. Certo l'apprendimento può realizzarsi senza un insegnante, ma «l'insegnamento è una via attraverso la quale l'apprendimento viene facilitato e molti educatori degli adulti ritengono che l'obiettivo fondamentale dell'insegnante dovrebbe essere quello di aiutare colui che studia a divenire indipendente. Quindi, si potrebbe sostenere che l'insegnamento è una delle poche professioni il cui obiettivo dovrebbe essere quello di rendere il *cliente* indipendente dal *professionista*, con un approccio *leggermente* diverso da quello dei maestri di scuola che cercano di dissuadere i genitori dall'insegnare qualsivoglia cosa ai loro figli prima che essi vadano a scuola!»²⁶². Questa riaffermazione del ruolo della figura docente, dell'educatore necessario al processo di apprendimento, anche se inteso come *negoiazione* e non puramente come *trasmissione* culturale, potrebbe apparire quasi anacronistica, nell'epoca della rivoluzione tecnologica e della presunta fine della scuola per effetto delle tecnologie sostitutive. Al contrario ciò invita a ripensare, in termini meno ideologici, il ruolo e le funzioni delle attività di insegnamento e di apprendimento in età adulta; di una età in cui, forse, la parola *insegnamento* sta a connotare non il rapporto insegnante-allievo o classe della tradizione scolasticistica, quanto piuttosto la dimensione dell'*intenzionalità* rispetto alla scelta delle strategie, dei metodi, della verifica e valutazione dei processi e dei risultati; e inoltre la possibilità che questa intenzionalità sia *condivisa* e/o *negoziata* tra soggetti che hanno ruoli e competenze diverse, riconosciute come tali.

D'altra parte Jarvis sostiene che l'insegnamento deve essere considerato, non tanto l'intenzione di produrre risultati di apprendimento, quanto piuttosto come la predisposizione delle situazioni (l'insieme delle attività e dei comportamenti) nelle quali l'apprendimento si può produrre. E ciò con una plura-

²⁶¹ JARVIS, *Adult and Continuing Education* cit., p. 101 (trad. dell'autore).

²⁶² JARVIS, *Adult and Continuing Education* cit., p. 102 (trad. dell'autore).

lità di strategie, metodi, di diversi approcci che l'insegnante può adottare per realizzare il suo ruolo. Tenendo conto del fatto che, come abbiamo visto precedentemente, l'apprendimento ha uno spettro assai più ampio di quello proprio dell'istruzione e dell'educazione, Jarvis non può non interrogarsi sulla natura dell'insegnamento informale e non intenzionale che si può realizzare nei processi di interazione umana. E fino a che punto ciò possa essere considerato in effetti insegnamento.

In questa ottica egli considera che anche i diversi approcci sopracitati (didattico, socratico e facilitativo) non siano in grado di comprendere questi aspetti dell'apprendimento. Rinvia al tema della trasmissione culturale e sostiene che, sebbene colui che studia sia di norma considerato il destinatario, nel senso del *recipient* (da riempire) della trasmissione culturale, si verificano al contrario molte situazioni in cui i *learners* sono capaci di scegliere da soli che cosa e come imparare. Si tratta in questo caso di persone in apprendimento che sono in grado di dirigersi da sole nel processo di apprendimento (*self-directed*), o anche di individui che apprendono in una relazione con soggetti e in situazioni il cui obiettivo non è specificamente l'apprendimento. Si tratta in quest'ultimo caso comunque di insegnamento? La riflessione rinvia alla differenza tra insegnamento-apprendimento e trasmissione culturale; implica il riferimento al concetto "negoziato" e alla concezione di educazione come processo consapevole di apprendimento e non di semplice e più ristretta azione di trasmissione culturale. Certo la trasmissione culturale può avvenire con molteplici mezzi – comprese ad esempio le stesse tecnologie per l'istruzione-apprendimento in presenza e a distanza (*distance e open learning*) – così come sono molte le forme e le vie di interazione fra gli individui, l'io e l'altro o più individui. Ma, sottolinea Jarvis, esistono sostanzialmente due processi – più usuali – nel trasmettere e nel ricevere le interpretazioni individuali dei diversi aspetti della cultura, dei saperi codificati, delle informazioni. Infatti «in quasi tutte le interazioni l'io e l'altro sono entrambi insegnanti (*teachers*) e "apprendenti" (*learners*) e la loro interazione può essere interpretata come una *negoziato*»²⁶³; *negoziato* tra i loro differenti modi di concepire le dimensioni culturali coinvolte nella relazione stessa. Ciò costituisce un aspetto rilevante per l'educazione degli adulti poiché sia l'insegnante che il soggetto in apprendimento traggono dalle interazioni umane la loro esperienza e il loro modo di concepire la cultura dentro alla quale *interagiscono*. Per ciò che concerne l'uso dei metodi Jarvis deriva da queste considerazioni un concetto di flessibilità; flessibilità legata non solo all'età dei soggetti in situazioni di apprendimento, quanto piuttosto alla complessità dei problemi da affrontare e alla presenza di livelli anche fortemente diversi nelle abilità, nelle conoscenze specifiche e nel-

²⁶³ JARVIS, *Adult and Continuing Education* cit., p. 56.

le competenze dei soggetti in formazione. Se dunque secondo l'autore anche la trasmissione derivata dalle interazioni umane può essere produttrice di apprendimento, egli si pone la domanda se e fino a che punto si possa pensare a questo tipo di trasmissione come "insegnabile" e quale sia l'ampiezza delle attività di insegnamento connesse alla non "intenzionalità".

Jarvis pur considerando l'apprendimento – secondo il suo orientamento umanistico –, l'aspetto più rilevante dell'istruzione/educazione, dà di quest'ultima quella definizione estesa (*broadened*) già richiamata, intendendola come un processo intenzionale d'apprendimento piuttosto che "limitarla" alla semplice trasmissione della cultura.

Divengono quindi significativi per Jarvis, sia lo studio dei processi d'apprendimento, del come gli adulti apprendono effettivamente, sia i diversi approcci all'insegnamento e le relazioni intercorrenti tra essi (condizioni dell'apprendimento e approcci all'insegnamento).

Jarvis si colloca tra gli studiosi di orientamento umanistico, come C. Rogers, A. H. Maslow e lo stesso Knowles, che pure si presenta più eclettico, ma la sua attenzione al rapporto tra apprendimento e insegnamento nell'ambito della educazione degli adulti, costituisce un aspetto che lo caratterizza e rende particolarmente interessante la sua elaborazione.

Il raggiungimento delle forme più alte dell'apprendimento degli individui si può realizzare, dunque, attraverso una pluralità di situazioni che implicano la predisposizione di strategie consapevoli finalizzate alla conquista dell'autonomia degli adulti in formazione. Autonomia intesa come acquisizione degli strumenti culturali codificati (il linguaggio in primis), del sapere necessario e delle competenze per il vivere sociale e professionale; ed inoltre intesa come la capacità degli individui di essere autonomi negli stessi processi di apprendimento. Ciò riconferma un ruolo specifico delle istituzioni e dei soggetti coinvolti nella formazione. Ne deriva un particolare rilievo ai concetti di *responsabilità* e *negoziiazione* sia come strategie didattiche, sia come dimensioni strutturali delle politiche necessarie a promuovere effettive condizioni per il *lifelong learning* e l'educazione degli adulti.

La negoziazione e l'importanza del contesto dell'apprendimento richiedono flessibilità nelle scelte educative e il riconoscimento che l'individuo può essere aiutato a utilizzare le diverse vie dell'apprendimento come risorsa nelle diverse situazioni. Non dunque una teoria dell'insegnamento fondata su un percorso definito a priori ma una forte attenzione all'individuo e alle sue specifiche esigenze di apprendimento. Anche per il modello di Jarvis, così come per altri autori, si sono poste molte domande in merito alla possibilità di considerare tale modello come unicamente applicabile agli adulti, ma sebbene esso sia stato prevalentemente il prodotto di ricerche e di attività in campo adulto, forse la risposta più condivisibile l'ha fornita lo stesso Jarvis quando, riflettendo su

questo argomento, rileva che con ogni probabilità esso può essere valido sia per i bambini sia per gli adulti. Tutt'al più osserva che dalla sua esperienza è emerso il fatto che ci può essere «una relazione tra la frequenza nell'uso di questi differenti tipi di apprendimento, e l'età dell'individuo in apprendimento»²⁶⁴, anche se non esistono certamente prove univoche di tale assunto.

3.2. Dall'andragogia all'apprendimento nel corso della vita: Malcolm Knowles. Knowles può essere collocato tra i più noti studiosi dell'apprendimento adulto. Certamente la sua teoria "andragogica" ha avuto una enorme diffusione: ha avuto molti sostenitori e molti critici in tante parti del mondo, ma indubbiamente essa ha costituito un contributo importante per lo sviluppo e la conoscenza dei temi connessi all'educazione degli adulti, all'apprendimento degli adulti e alla funzione dell'insegnamento, cioè dell'attività intenzionalmente finalizzata a produrre apprendimento o, per dirla con Knowles, «l'arte e la scienza per aiutare gli adulti ad apprendere»²⁶⁵.

Sull'uso stesso del termine *andragogia*, e sulla sua classificazione come teoria dell'educazione degli adulti con caratteri distintivi, c'è stato un dibattito che ne ha dato molte diverse interpretazioni²⁶⁶, cosicché essa è stata, di volta in volta, definita come una teoria dell'apprendimento adulto, una tecnologia dell'apprendimento adulto, un metodo di educazione degli adulti, una teoria del curriculum per gli adulti, o un set di assunzioni. Così ci si può trovare di fronte a chi ha sostenuto che la teoria andragogica di Knowles possiede «quelle funzioni esplicative e predittive che sono in genere associate alle teorie pienamente sviluppate»²⁶⁷, oppure ci si può trovare di fronte chi invece ha sostenuto che «sebbene appaia che egli affronti il suo modello di insegnamento dal punto di vista di una teoria dell'apprendimento adulto, egli non definisce in modo sistematico una teoria unitaria dell'apprendimento»²⁶⁸, o ancora a chi partendo da un'ottica, esattamente capovolta, sostiene che «una teoria andragogica della formazione non è ancora a sufficienza accettabile perché non può poggiare su una teoria, altrettanto validata, della specificità dell'età adulta»²⁶⁹. È certamente interessante notare che la sua *teoria andragogica*

²⁶⁴ JARVIS, *Adult learning* cit., pp. 35, 36 (trad. dell'autore).

²⁶⁵ M. S. KNOWLES, *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*, (2nd ed.) New York, Cambridge Books, 1980, p. 43.

²⁶⁶ M. LICHTNER, *Soggetti, percorsi, complessità sociale. Per una teoria dell'educazione permanente*, Firenze, La Nuova Italia, 1990, pp. 30-39.

²⁶⁷ J. DAVENPORT and J. DAVENPORT, *A Chronology and Analysis of The Andragogy debate*, "Adult education Quarterly", 35, 1985, p. 158, in MERRIAM and CAFFARELLA, *Learning in Adulthood* cit., p. 251.

²⁶⁸ A. HARTREE, *Malcom Knowles' Theory of andragogy: A Critique*, "International Journal of Lifelong Education", 1984, 3 (3), p. 207, in MERRIAM and CAFFARELLA, *Learning in Adulthood* cit., p. 250.

²⁶⁹ DEMETRIO, *L'età adulta* cit., p. 78.

è presentata ormai in molti testi di educazione degli adulti, in manuali, o repertori, nella parte dedicata ai teorici dell'apprendimento adulto, qualche volta dell'insegnamento agli adulti, anche se gli stessi autori o curatori spesso condividono molte riserve sulla andragogia come teoria²⁷⁰. In effetti, anche se la maggior parte delle critiche dell'area anglosassone riguardano espressamente il suo statuto scientifico, la verificabilità delle sue tesi, l'impossibilità di capire chiaramente se essa sia una teoria dell'apprendimento o dell'insegnamento adulto, o se non sia piuttosto una serie di principi per "la buona pratica"²⁷¹, si può convenire con Knowles che parla della sua teoria come di un «modello di assunzioni riguardanti l'apprendimento o come una cornice concettuale che serve come base per una teoria emergente»²⁷². Un modello di assunzioni a cui hanno concorso sia le diverse teorie dell'apprendimento e i diversi modelli dell'insegnamento sia la pratica empirica nelle situazioni di transazione apprendimento-insegnamento (anche se il termine "insegnamento" non piacerebbe molto a Knowles).

Questa asserzione di Knowles, che rinvia al concetto di *flessibilità* del modello e/o della teoria andragogica²⁷³, gli ha consentito di continuare a ripensare e ad arricchire le sue idee, mettendosi in prima linea nella revisitazione della sua concezione dell'andragogia. Una incessante rimessa in giuoco delle sue idee. Essa si sviluppa dalla prima fase degli anni Settanta, quando Knowles presentò per la prima volta il modello andragogico in *Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy*, attraverso gli scritti degli anni Ottanta, in cui introdusse una modifica sostanziale nella relazione tra andragogia e pedagogia, sostituendo il *versus* (contro) con il *to* (verso), fino a giungere alla rilettura delle sue idee ed esperienze di educatore degli adulti, in *The making of an Adult Educator* (1989), significativamente tradotto in italiano con il titolo *La formazione degli adulti come autobiografia* (1996) ed all'ultima edizione (postuma) di *The Adult Learner*²⁷⁴ del 1998, dove Holton e Swanson integrano gli scritti di Knowles sulle nuove prospettive dell'educazione degli adulti oltre l'andragogia (*Beyond Andragogy*). Nell'introduzione gli autori riaffermano che lo specifico dell'andragogia non riguarda gli obiettivi e le finalità dell'educazione degli adulti ma piuttosto la individuazione di *core principles of the adult learning transaction*. Quindi considerare gli adulti come *learners* (soggetti in apprendimento) – a partire dalle loro diverse prospettive

²⁷⁰ MERRIAM and CAFFARELLA, *Learning in Adulthood* cit., 249-251; JARVIS, *Adult and Continuing* cit., p. 93; e per gli autori italiani, D. DEMETRIO, *L'età adulta* cit., pp. 77-78; D. BELLAMIO, Prefazione all'edizione italiana di KNOWLES, *Quando l'adulto impara* cit., pp. 9-15.

²⁷¹ S. BROCKFIELD, *Understanding and facilitating Adult learning*, San Francisco, Jossey-Bass, 1986, p. 90.

²⁷² KNOWLES, *Autobiografia* cit., p. 101.

²⁷³ M. S. KNOWLES, E. F. HOLTON III, R. A. SWANSON, *The Adult Learner*, Houston, Gulf Publishing Company, 1998, p. 183 "An essential feature of andragogy is flexibility".

²⁷⁴ KNOWLES, HOLTON III, SWANSON, *The Adult Learner* cit.

individuali²⁷⁵ – costituisce la sorgente primaria di dati, per assumere orientamenti validi in merito al processo di apprendimento.

Knowles fonda la sua attenzione sui due processi che costituiscono la struttura portante di ogni attività di formazione finalizzata al cambiamento nel senso di sviluppo o acquisizione di abilità, di conoscenze, di comportamenti, in sintesi, di *competenze* e cioè l'apprendimento e l'insegnamento. Considera necessario utilizzare, affinché si possa sviluppare apprendimento in età adulta, una duplice conoscenza: quella delle *caratteristiche* degli adulti come soggetti dei processi di apprendimento tentando di individuare *come* l'adulto impara (gli assunti dell'apprendimento adulto), e quella dei *comportamenti* che devono o possono essere attivati *per promuovere e conseguire il risultato dell'apprendimento* (gli assunti dell'insegnamento adulto). Elabora una tipologia delle caratteristiche dell'adulto in apprendimento, introducendo nella sua "teoria" dell'apprendimento due variabili dipendenti di primaria importanza: l'età e l'esperienza dei soggetti in apprendimento. Anche se la sua teoria andragogica si è sostanzialmente sviluppata, nella sua versione iniziale, partendo dal presupposto che ci sono caratteristiche dell'apprendimento adulto che lo differenziano quasi strutturalmente da quello dell'età infantile o comunque dalle altre età, è indubbio che se si correla la variabile *età* a quella dell'*esperienza* (aspetto costitutivo delle diverse individualità impegnate nel processo di apprendimento) sfumano, in grande parte, la rigidità e la schematizzazione del concetto di adulto e del modello di apprendimento che emergerebbe nella teoria di Knowles²⁷⁶. La interrelazione tra esperienze di vita, età e apprendimento definisce l'ambito stesso dell'apprendimento e conduce Knowles ad una progressiva attenzione per la unicità dei soggetti in formazione, per la individualità, per la dimensione qualitativa dei processi, dei casi e delle biografie individuali. Per Knowles l'obiettivo dell'insegnamento-apprendimento consiste nella progressiva acquisizione di *autonomia* da parte degli individui, sia per svolgere i ruoli propri delle diverse fasi della vita (*bisogno di imparare*), sia per imparare ad imparare, verso quello che Knowles definisce *self-directed learning*. E ciò è possibile soltanto attingendo alla grande risorsa dell'esperienza "individuale", che è uno degli aspetti costitutivi di ciò che fa la differenza nella storia individuale (attraverso le diverse fasi temporali), e tra gli individui (nelle diverse storie di vita).

I casi, le biografie, le storie di vita, gli stessi contratti di apprendimento fon-

²⁷⁵ KNOWLES, HOLTON III, SWANSON, *The Adult Learner* cit. cfr. pp. 178 e segg. Gli assunti andragogici interagiscono sia con le *Individual and Situational Differences*, sia con i *Goals and Purposes for Learning* e ciò costituisce l'andragogia in pratica.

²⁷⁶ Lo stesso Knowles, in più occasioni, ha messo in guardia dall'assunzione ideologica e acritica del modello andragogico.

dano una individualizzazione²⁷⁷ molto forte del processo di apprendimento. La stessa forte sottolineatura del bisogno di autonomia e di riconoscimento della propria indipendenza da parte degli individui adulti, non sfocia nella esaltazione del *self-help*, del "fai da te", della naturalità del processo di apprendimento, quanto piuttosto nel riconoscimento costante del ruolo della guida, del facilitatore, delle "persone-risorsa" e della relazione circolare insegnamento-apprendimento-auto-direzione, anziché tripolare statica.

La valorizzazione delle esperienze intese come *differenze individuali e situazionali*, che caratterizza in modo preminente l'ultima edizione di *Adult learner*, ridà uno spessore più profondo a quella dimensione di *contesto* di apprendimento che spesso è apparsa relativamente sacrificata nella teoria andragogica. Le diverse esperienze producono negli individui adulti trasformazioni, anche nella forma di resistenze alla crescita e all'apprendimento, che ne fanno soggetti adulti senza autonomia, senza capacità di *autorealizzazione*, senza sufficiente *fiducia in se stessi*. In una parola adulti, che non potrebbero essere definiti tali sulla base di una rigida modellistica dei caratteri dell'adulthood; individui che presentano una pluralità di dimensioni, comprese quelle connesse alla permanenza di comportamenti, bisogni, sentimenti, propri delle età precedenti. Dunque dall'intreccio, tra la variabile età e quella dell'esperienza lo stesso Knowles ridefinisce il suo modello andragogico. Per Knowles con "andragogia" si intende «il corpo crescente di conoscenze riguardanti i discenti adulti in modo parallelo e distinto rispetto al modello pedagogico dell'apprendimento infantile»²⁷⁸. La distinzione iniziale da lui adottata tra pedagogia e andragogia si fonda sul presupposto che sia possibile individuare una serie di differenze abbastanza radicali tra l'apprendimento dei bambini e quello degli adulti, partendo dalla individuazione di quelle assunzioni sull'apprendimento adulto che Knowles presentò negli anni Settanta. Ma più che ritornare a queste prime formulazioni, appare invece più utile esaminare l'evoluzione dei suoi concetti, facendoci accompagnare dallo stesso Knowles. Tale evoluzione rappresenta l'aspetto più significativo per una ulteriore rilettura delle sue elaborazioni sull'apprendimento e sull'insegnamento con adulti, ben oltre la disputa sulla definizione e sull'uso del termine andragogia.

Gli assunti (*core principles*) distinguevano originariamente il modello pedagogico da quello andragogico sulla base di quattro (divenuti successivamente sei) presupposti inerenti:

²⁷⁷ A questo riguardo l'attenzione sviluppata nell'ultima edizione di *Adult Learner* (1998), sui temi delle specificità individuali, sull'intreccio tra le diverse prospettive (cognitive, di personalità, conoscenze precedenti), pp. 154 e segg.

²⁷⁸ KNOWLES, *Autobiografia* cit., p. 72.

Core principles	Pedagogia	Andragogia
Il concetto di sé del discente	Dipendenza	Sempre maggiore autonomia
Il ruolo dell'esperienza precedente	Di poco valore	I discenti costituiscono una ricca risorsa per l'apprendimento
La disponibilità ad apprendere	Sviluppo biologico. Pressione sociale	Compiti evolutivi dei ruoli sociali
L'orientamento verso l'apprendimento	Centrato sulle materie	Centrato sui problemi
La motivazione	Moventi esterni (voti, interventi di adulti, genitori) (testo del 1984)	Moventi interni prevalenti (auto-stima, soddisfazione nella vita, ecc.)
Il bisogno di conoscere	Necessità di sapere che cosa apprendere per il buon risultato negli studi (autobiografia del 1989)	Esigenza di sapere perché apprendere e a che cosa ciò può servire

Knowles individuava la pedagogia come modello essenzialmente *contenutistico* e di *trasmissione di informazioni e abilità*, mentre individuava il carattere principale del modello andragogico nell'essere un *modello di processo*, che *fornisce procedure e risorse* per aiutare i discenti ad acquisire informazioni e abilità in direzione della capacità di apprendimento *autodiretto* e di acquisizione di competenze. Questo modello di processo finalizzato, attraverso l'attività del docente-facilitatore, a determinare le condizioni, il *clima* per favorire nell'adulto la capacità di autodirigersi, ha trovato nel *contratto di apprendimento* – stipulato tra facilitatore e adulto in formazione –, uno strumento divenuto molto noto e molto praticato. Esso è stato spesso considerato come esempio della modificazione del ruolo del formatore nell'educazione degli adulti. Si tratta, in effetti, di una metodologia opposta a quella pedagogica tradizionale trasmissiva e contenutistica, protesa alla valorizzazione di quel *sé* dell'adulto che vuole essere protagonista e partecipe delle scelte, anche sul terreno della sua formazione. Indubbiamente il richiamo alla *responsabilità* del discente e alla *condivisione* del progetto sottolinea un'attenzione nuova al bisogno di eliminare quell'*asimmetria gerarchica* che si verifica nel processo di insegnamento/apprendimento, poiché nel caso degli adulti, l'*asimmetria generazionale* che favorisce l'esercizio di ruoli diversi, nelle tipologie abituali dell'insegnamento, non solo non esiste, ma è sostituita spesso da una *simmetria* di età, che complica inevitabilmente il quadro. Il *contratto di apprendimento*²⁷⁹ è stato per questo considerato un esempio ti-

²⁷⁹ Il "contratto di apprendimento" è oggi utilizzato in molti diversi contesti, dalla metodologia della *simulimpresa*, al *bilancio delle competenze*, alle scuole nell'ambito dell'autonomia didattica e dei processi di individualizzazione dei curricula. Il concetto di *contratto educativo* ha comunque una assai lontana origine. Si veda ad esempio l'uso di questo strumento nell'*Emilio*, in cui Rousseau introduce il contratto tra il precettore ed Emilio, quando si deve affrontare uno degli aspetti più difficili dell'educazione e cioè il passaggio dai sensi alla ragione: «Voi mi imponete un giogo più duro del vostro. Prima di caricarcene entrambi consultiamo le nostre forze [...] Giunto il momento ed egli avrà per così dire firmato il *contratto*, cambiate il linguaggio, siate tanto dolce nel vostro comando quanto avete dichiarato di essere severo», ROUSSEAU, *Emilio*, cit., Libro IV, p. 396 (corsivo dell'autore).

pico di strategia andragogica, la cui premessa, anche a dispetto di molti suoi dogmatici sostenitori presuppone, in ogni caso, un intenso lavoro di insegnamento e di attività di apprendimento *condivisa* con il formatore, e con altri adulti organizzati in "reti di apprendimento". «Non si può semplicemente gettare le persone nelle strane acque dell'apprendimento autodiretto e sperare che sappiano nuotare da sé»²⁸⁰. Anche da queste considerazioni è possibile comprendere l'evoluzione stessa delle idee di Knowles sul modello *pedagogico* e quello *andragogico*.

C'è d'altra parte una ricollocazione dell'elaborazione di Knowles in un quadro teorico, più ampio e complesso che lo porta ad essere, tra l'altro, più attento ad aspetti non sempre adeguatamente considerati in precedenza.

Rivisitazione del modello andragogico:

1. Riguardo al bisogno di sapere	Gli adulti possono non esserne consapevoli. «Uno dei nuovi aforismi dell'educazione degli adulti è che il primo compito del facilitatore di apprendimento è aiutare i discenti a diventare consapevoli del loro bisogno di sapere» ²⁸¹ .
2. Riguardo al concetto di sé del discente	Nonostante gli adulti abbiano un concetto di sé come persone responsabili delle proprie vite (la definizione psicologica di <i>adulto</i>) e desiderino essere considerati come soggetti capaci di autodirezione, ci sono delle situazioni di vita, di lavoro, di studio in cui essi manifestano dipendenza. Il concetto di sé ha bisogno di essere riscoperto e l'educatore degli adulti ha il compito di favorire la transizione dalla <i>dipendenza</i> alla capacità di <i>autonomia</i> nell'apprendimento e nella vita.
3. Riguardo al ruolo dell'esperienza	L'esperienza degli adulti che entrano in apprendimento è maggiore in volume e qualitativamente diversa rispetto ai giovani. L'esperienza diviene così un rilevatore delle differenze tra gli individui uomini e donne, e motiva la rilevanza all'individuazione dell'apprendimento e delle strategie di insegnamento e l'importanza delle tecniche esperienziali, che valorizzano l'esperienza dei discenti. Ma questa ricchezza comporta anche la rigidità di <i>abitudini mentali</i> , <i>pregiudizi</i> e <i>presupposti</i> che oppongono resistenze all'apprendimento e alla possibilità di pensare in "maniera alternativa". «Di conseguenza gli educatori degli adulti cercano di sviluppare modi per aiutare gli adulti a riesaminare abitudini e pregiudizi per aprire le menti a nuovi approcci» ²⁸² .
4. Riguardo alla disponibilità ad apprendere	L'adulto dimostra una disponibilità ad apprendere ciò che si deve sapere o saper fare rispetto alle esigenze della vita e in particolare ai compiti evolutivi. Si può però individuare una possibile sfasatura tra le esperienze di apprendimento, i compiti evolutivi e le situazioni di vita. Knowles a tale riguardo afferma: «L'implicazione critica di questo presupposto è l'importanza di <i>sincronizzare</i> le esperienze di apprendimento in modo che coincidano con quei compiti evolutivi» ²⁸³ . L'uso del verbo <i>sincronizzare</i> indica chiaramente che l'autore pensa ai diversi tempi della vita degli individui, scanditi da quelli che noi potremmo chiamare l'orologio esistenziale, quello biologico e quello sociale e dai loro intrecci.
5. Riguardo all'orientamento nei confronti dell'apprendimento	L'orientamento all'apprendimento sembra più orientato sui compiti e sui problemi, sulla vita. Ciò significa che nelle esperienze di apprendimento le modalità di "problem solving", o di apprendimento "pratico", sono più significative. Questo carattere dell'apprendimento degli adulti, che non può più essere considerato come specificamente andragogico è divenuto oggi sempre più terreno di intervento educativo anche nei confronti dei giovani attraverso le ricerche sull'apprendimento nel contesto "pratico", oppure nelle esperienze della vita quotidiana <i>everyday cognition</i> . La distinzione non sta più nelle diverse età ma nelle diverse strategie del pensiero, possibili nelle diverse età.
6. Riguardo alla motivazione ad apprendere	Le motivazioni più forti sono, nonostante la pressione dei bisogni primari e di lavoro, quelle connesse alla propria realizzazione, alla crescita della propria autostima, al desiderio di migliorare la qualità della vita, il lavoro, ecc. Queste motivazioni però possono spesso essere ostacolate o bloccate da scarsa fiducia nelle proprie capacità di apprendimento, mancanza di offerte formative, ecc. Ciò significa che gli adulti devono essere messi nelle condizioni anche pratiche poiché le motivazioni possano agire, poiché spesso la stessa motivazione esplicita è risultato di apprendimento.

²⁸⁰ KNOWLES, *Autobiografia cit.*, p. 81.

²⁸¹ KNOWLES, *Autobiografia cit.*, p. 75.

²⁸² KNOWLES, *Autobiografia cit.*, p. 76 (corsivi dell'autore).

²⁸³ KNOWLES, *Autobiografia cit.*, p. 76 (corsivo dell'autore).

A ciò si aggiunge il modo del tutto inedito per il primo Knowles, di inserire le sue idee sull'educazione degli adulti, in una prospettiva di apprendimento che continua durante tutto il ciclo vitale, mettendo così in discussione, in radice, la possibilità di concepire l'apprendimento degli adulti al di fuori di una logica di *continuum*, tra il *prima*, il *durante*, il *poi*, entro cui si svolge l'esperienza di vita degli individui, quali ne siano i caratteri emergenti nelle diverse fasi, o più propriamente nelle diverse situazioni e contesti.

È in vista dei cambiamenti epocali che hanno investito le società contemporanee e dell'avvento del XXI secolo che Knowles auspica una vera rivoluzione nell'educazione attraverso «un sistema di risorse per l'apprendimento che si rivolge a tutte le età della vita, un *lifelong learning system* (LLRS): un consorzio di tutte le risorse di apprendimento presenti in una comunità».²⁸⁴

3.3. Dal cognitivismo all'apprendimento nel contesto culturale: J. Bruner. Nella letteratura sull'apprendimento adulto ed anche nello studio dei modelli o delle teorie dell'insegnamento adulto (invero molto rare) J. Bruner non compare quasi mai, se non nelle rassegne sulle diverse famiglie teoriche, che si sono storicamente sviluppate sui temi dell'apprendimento. La motivazione è chiara: sia gli studi cognitivisti, sia la sua teoria dell'istruzione, che è una teoria sistematica dell'insegnamento, non sono specificamente orientati agli adulti. Ci pare però interessante ricordare che in alcuni dei più recenti studi sistematici di istituzioni dell'educazione degli adulti sia stato fatto riferimento esplicito a Bruner. In particolare Jarvis²⁸⁵ e Knowles²⁸⁶ dedicano una particolare attenzione a questo autore. Ripercorrendo gli studi bruneriani, gli autori sottolineano l'interesse e la produttività di alcuni assunti della teoria dell'istruzione e dell'insegnamento di J. Bruner. Knowles individua nel pensiero dei cognitivisti, e in particolare di J. Bruner, alcuni concetti sull'insegnamento che rinviano al metodo della ricerca e alle teorie dell'apprendimento autonomo o apprendimento per risoluzione di problemi, *problem-solving*. Ciò che interessa Knowles è individuare gli aspetti che possono rendere utilizzabile la teoria dell'istruzione di Bruner²⁸⁷ nell'ambito dell'educazione degli adulti e del *lifelong learning*. Quindi Knowles sottolinea in particolare l'importanza del metodo della scoperta a cui dedicherà una costante attenzione anche nella sua ricerca e pratica educativa.

²⁸⁴ KNOWLES, *Autobiografia* cit., p. 118.

²⁸⁵ JARVIS, *Adult and Continuing Education* cit., pp. 146-148.

²⁸⁶ KNOWLES, *Quando l'adulto impara* cit., pp. 109-110. Si può vedere inoltre A. ROGERS, *Teaching Adults*, Buckingham-Philadelphia, Open University Press, 1996, pp. 179-180.

²⁸⁷ J. BRUNER, *Verso una teoria dell'istruzione*, Roma, Armando, 1991; dello stesso autore *Autobiografia. Alla ricerca della mente*, Roma, Armando, 1984.