

Il campo della formazione degli adulti ha cercato a lungo un collante in grado di tenere legate le sue diverse istituzioni, attività e clientele con un qualche senso di unità; forse l'andragogia fornirà almeno una teoria unificatrice. E, estesa nella sua applicazione al concetto di educazione permanente, assicurerà forse un motivo unificatore di tutta l'istruzione.

La voce «Andragogia» è apparsa per la prima volta in un dizionario negli «Addenda» del *Webster's 3rd New International Dictionary (Unabridged)* nel 1981, facendosi strada così nel linguaggio ufficiale.

5. Una teoria andragogica dell'apprendimento degli adulti

Da più di quattro decenni sto tentando di formulare una teoria dell'apprendimento degli adulti che tenga conto di quello che sappiamo da esperimenti e ricerche sulle caratteristiche specifiche che presentano i discenti adulti. All'inizio (in *Informal Adult Education*, nel 1950) ho sviluppato la mia riflessione intorno alla nozione che gli adulti apprendono meglio in situazioni informali, confortevoli, flessibili e non minacciose. Poi, verso la metà degli anni '60 sono venuto a conoscenza del termine andragogia grazie a un formatore degli adulti jugoslavo che stava frequentando un seminario nella sessione estiva alla Boston University, e mi è sembrato un concetto organizzativo più adeguato – perché significava, come lo intendevo io allora, l'arte e la scienza di aiutare gli adulti ad apprendere.

Quando ho iniziato per la prima volta a costruire un modello andragogico d'istruzione lo vedevo come l'antitesi del modello pedagogico. In effetti, il sottotitolo dell'edizione del 1970 della *Modern Practice of Adult Education* era «Andragogy versus Pedagogy». Così, sento il bisogno di esplorare un po' il significato della pedagogia prima di proseguire ad elaborare il significato dell'andragogia.

5.1. In principio era la pedagogia

«Pedagogia» deriva dai termini greci *pàis*, *paidòs*, che vuol dire «bambino» (la stessa radice da cui deriva «pediatria»), e *agogòs*, che significa «guida di». Così, pedagogia significa letteralmente l'arte e la scienza di insegnare ai bambini. Il modello d'istruzione pedagogico è una serie di convinzioni – anzi, secondo l'opinione di molti docenti tradizionali, un'ideologia – basata su dei presupposti circa l'insegnamento e l'appren-

dimento sviluppatasi tra il VII e il XII secolo nelle scuole monastiche e delle cattedrali d'Europa e derivate dalla loro esperienza d'insegnamento delle abilità fondamentali ai ragazzi. Dato che le scuole secolari hanno iniziato ad essere organizzate nei secoli successivi, e le scuole pubbliche nel XIX secolo, questo era l'unico modello esistente. Così tutta la nostra organizzazione scolastica, inclusa l'istruzione di più alto grado, è stata congelata nel modello pedagogico. Quando negli Stati Uniti si è iniziato ad organizzare sistematicamente la formazione degli adulti, dopo la prima guerra mondiale, questo era l'unico modello su cui gli insegnanti per gli adulti potevano basarsi. Di conseguenza, si è continuato nel complesso ad insegnare agli adulti come se fossero bambini fino a poco tempo fa.

Il modello pedagogico attribuisce all'insegnante la piena responsabilità di prendere tutte le decisioni su quello che verrà appreso, come e quando verrà appreso, e se è stato appreso. È un'istruzione diretta dal docente, e che lascia al discente solo il ruolo subordinato di seguire le istruzioni dell'insegnante. Si basa quindi su queste ipotesi sui discenti:

1. *il bisogno di conoscere*. I discenti hanno bisogno solo di sapere che devono apprendere quello che insegna loro il docente se vogliono andare avanti ed essere promossi; non necessitano di sapere come ciò che apprendono si applicherà alla loro vita reale;
2. *il concetto di sé del discente*. Il concetto che l'insegnante si fa del discente è quello di una personalità dipendente; perciò, il concetto di sé del discente alla fine diventa quello di una personalità dipendente.

Permettetemi di elaborare ulteriormente questo punto. Io ipotizzo, con un crescente sostegno da parte della ricerca [vedi Bruner, 1961; Erikson, 1950, 1959, 1964; Getzels e Jackson, 1962; Bower e Hollister, 1967; Cross, 1981; Iscoe e Stevenson, 1960; Robinson, 1988; Smith, 1982; Stevenson-Long, 1979; White, 1959], che man mano che gli individui maturano, il loro *bisogno* e la loro *capacità* di essere autonomi, di utilizzare la loro esperienza nell'apprendimento, di riconoscere la loro disponibilità ad apprendere, e di organizzare il loro apprendimento attorno ai problemi della vita reale, cresca costantemente dall'infanzia fino alla pre-adolescenza, e poi rapidamente durante l'adolescenza.

Nella fig. 3.2 questo tasso di maturazione naturale è rappresentato come una diminuzione della dipendenza, rappresentata dalla linea continua. Così, le ipotesi della pedagogia sono realistiche – e la pedagogia trova un'adeguata applicazione – a causa dell'alto grado di dipenden-

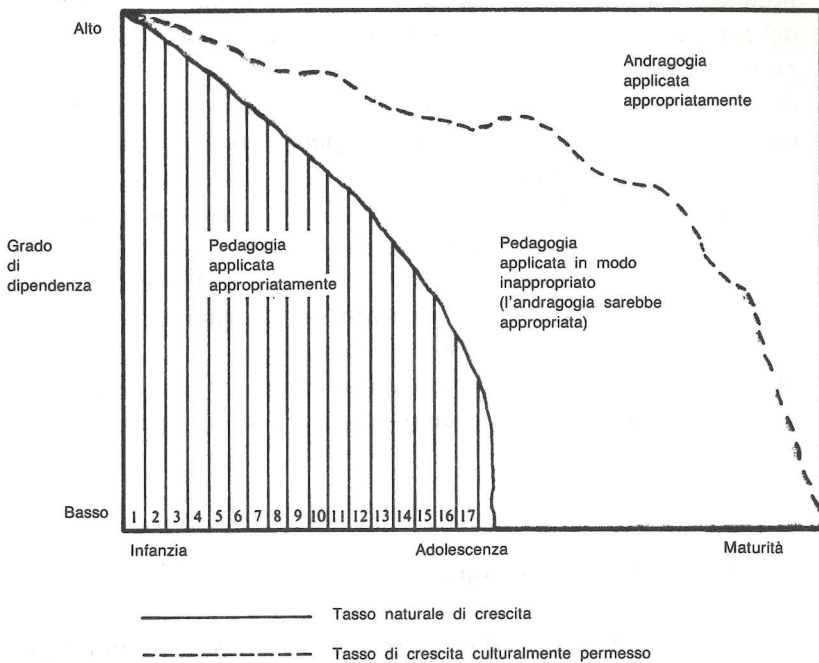


Fig. 3.2 – La maturazione verso l'autonomia paragonata al tasso di crescita dell'autonomia culturalmente permesso

za, durante il primo anno di vita, ma diventano sempre meno appropriate nel secondo, terzo, quarto, ecc. – come rappresentato dall'area a linee verticali. Ma ho osservato che la cultura americana (casa, scuola, istituzioni religiose, organismi per la gioventù) – presuppone – e di conseguenza permette – un tasso di crescita molto più lento, come rappresentato dalla linea tratteggiata. Di conseguenza, la pedagogia è applicata sempre meno appropriatamente, come rappresentato dalla zona ombreggiata tra la linea continua e quella tratteggiata. Il problema è che la cultura non alimenta lo sviluppo delle abilità richieste dall'autonomia, mentre il bisogno di autonomia continua a svilupparsi organicamente. Ne risulta un divario crescente tra il bisogno e la capacità di autonomia, che produce nell'individuo tensioni, resistenze, risentimenti e spesso ribellione.

3. *il ruolo dell'esperienza.* Il vissuto esperienziale del discente ha poco valore come risorsa per l'apprendimento; l'esperienza che conta è quella del docente, di chi ha redatto il libro di testo, e di chi ha

prodotto i vari supporti audiovisivi. Perciò, le tecniche di trasmissione dei contenuti costituiscono la spina dorsale della metodologia pedagogica;

4. *disponibilità ad apprendere*. I discenti sono pronti ad apprendere ciò che il docente dice loro che devono apprendere se vogliono andare avanti ed essere promossi;
5. *orientamento verso l'apprendimento*. I discenti hanno un orientamento verso l'apprendimento centrato sulle materie; considerano l'apprendimento come l'acquisizione dei contenuti delle varie discipline. Perciò le esperienze di apprendimento sono organizzate secondo la logica del contenuto di queste materie;
6. *motivazione*. I discenti sono motivati ad apprendere da moventi esterni – voti, approvazione o disapprovazione dell'insegnante, pressioni da parte dei genitori.

5.2. E poi venne l'andragogia

Prima di descrivere le ipotesi dell'andragogia sui discenti e sull'apprendimento, è utile esaminare che cosa intendiamo per «adulto». Secondo me, vi sono quattro definizioni di «adulto». Primo, la definizione *biologica*: diventiamo adulti biologicamente quando raggiungiamo l'età della riproduzione – che alla nostra latitudine si situa nella prima adolescenza. Secondo, la definizione *legale*: diventiamo adulti legalmente quando raggiungiamo l'età in cui la legge dice che possiamo votare, prendere la patente, sposarci senza consenso, e così via. Terzo, la definizione *sociale*: diventiamo adulti socialmente quando iniziamo ad assumere un ruolo adulto, come quelli di lavoratore a tempo pieno, coniuge, cittadino con diritto di voto, e simili. Infine, la definizione *psicologica*: diventiamo adulti psicologicamente quando arriviamo ad un concetto di noi stessi come persone autonome e responsabili della nostra vita. Dal punto di vista dell'apprendimento, la definizione psicologica è la più cruciale. Ma mi sembra che il processo che porta a un concetto di sé come individuo autonomo inizia precocemente nella vita (io ero quasi completamente autonomo nell'apprendere ad usare il mio tempo libero all'età di cinque anni) e cresce progressivamente man mano che maturiamo biologicamente, iniziamo ad assumere ruoli da adulti (io facevo il venditore di riviste e gestivo la distribuzione dei giornali dei ragazzi al liceo) e ci assumiamo sempre più le responsabilità di prendere le nostre decisioni. Così diventa-

mo adulti per gradi mentre attraversiamo l'infanzia e l'adolescenza, e il ritmo di crescita graduale è probabilmente accelerato se viviamo in case, studiamo in scuole e partecipiamo a organizzazioni giovanili che promuovono l'assunzione di maggiori responsabilità da parte nostra. Ma la maggior parte di noi probabilmente non sviluppa pienamente dei concetti di sé come persone autonome fino a che non lasciamo la scuola o l'università, troviamo un lavoro a tempo pieno, ci sposiamo e mettiamo su famiglia.

5.3. Il modello andragogico

Il modello andragogico si basa su numerosi presupposti diversi dal modello pedagogico:

1. il bisogno di conoscere. Gli adulti sentono l'esigenza di sapere perché occorra apprendere qualcosa, prima d'intraprenderne l'apprendimento. Tough (1979) ha scoperto che quando gli adulti iniziano ad apprendere qualcosa per conto loro, investono una considerevole energia nell'esaminare i vantaggi che trarranno dall'apprendimento e le conseguenze negative di un mancato apprendimento. Di conseguenza, uno dei nuovi aforismi nella formazione degli adulti è che il primo compito del facilitatore di apprendimento è di aiutare i discenti a prendere coscienza del «bisogno di conoscere». Quanto meno, i facilitatori possono addurre degli argomenti sul valore dell'apprendimento nel migliorare l'efficienza della performance dei discenti o della loro qualità di vita. Quando penso a tutti i corsi che ho seguito a scuola e all'università, ne ricordo pochissimi in cui ho avvertito il bisogno di sapere quello che mi stavano insegnando; seguivo i corsi per ottenere un diploma o una laurea. E sono sicuro che avrei imparato di più da quei corsi se i docenti mi avessero mostrato come avrei potuto usare nella vita reale quello che avevo appreso. Ma un mezzo ancora più potente per accrescere il livello di consapevolezza del proprio bisogno di conoscere è quello costituito dalle esperienze reali o simulate in cui i discenti scoprono da soli il divario tra il punto in cui sono attualmente e quello dove vogliono arrivare. Esempi di tali strumenti sono i sistemi di valutazione del personale, la rotazione delle mansioni, l'esposizione a modelli di ruolo, e le valutazioni diagnostiche delle prestazioni. Paolo Freire, il grande formatore degli adulti brasiliano, ha elaborato un complesso processo per quello che defini-

- sce il «risveglio di consapevolezza » dei contadini dei paesi in via di sviluppo nel suo libro *The Pedagogy of the Oppressed* (1970);
2. il concetto di sé del discente. Gli adulti hanno un concetto di sé come persone responsabili delle loro decisioni, della loro vita. Una volta raggiunto quel concetto di sé sviluppano un profondo bisogno psicologico di essere considerati e trattati dagli altri come persone capaci di gestirsi autonomamente. Si risentono e respingono le situazioni in cui hanno la sensazione che gli altri stanno imponendo loro la propria volontà. Ma questo costituisce per noi un problema serio, nella formazione degli adulti: nel momento in cui si trovano ad affrontare un'attività etichettata come «formazione» o «training» o un altro dei loro sinonimi, ritornano al condizionamento ricevuto nelle loro precedenti esperienze scolastiche, si mettono le orecchie d'asino della loro dipendenza, incrociano le braccia, si siedono e dicono «Insegnatemi». Nella mia esperienza ho incontrato continuamente degli adulti, che sono ovviamente autonomi in tutti gli altri aspetti della loro vita, che facevano pressione su di me perché dicessi loro cosa fare. Il problema si presenta quando pensiamo che siano veramente a questo punto e cominciamo a trattarli come bambini, perché allora creiamo in loro un conflitto tra il loro modello intellettuale – discente equivale a dipendente – e il loro bisogno psicologico più profondo, forse inconscio, di autonomia. E il modo in cui la maggior parte delle persone affronta i conflitti psicologici è di cercare di fuggire dalla situazione che li provoca – il che probabilmente rende conto in parte dell'alto tasso di abbandono di molti corsi volontari di formazione per adulti. Da quando ci siamo resi conto di questo problema, i formatori degli adulti si sono messi al lavoro per creare delle esperienze di apprendimento in cui gli adulti sono aiutati nella transizione dalla dipendenza all'autonomia. Il mio libretto *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers* (1975) è una raccolta di queste esperienze;
3. il ruolo dell'esperienza del discente. Gli adulti entrano in un'attività di formazione con un'esperienza che è maggiore di quella dei giovani, ma anche di qualità diversa. Semplicemente perché hanno vissuto più a lungo, hanno accumulato più esperienza di quella che avevano da giovani. Ma si tratta anche di un diverso genere di esperienza. Quando avevo quindici anni, non avevo fatto l'esperienza di essere un lavoratore a tempo pieno, un coniuge, un genitore, un cittadino con diritto di voto; quando ne avevo 30, avevo vissuto tutte queste esperienze. Questa differenza in quantità e in qualità del vissuto espe-

rienziale comporta numerose conseguenze per la formazione degli adulti.

Da una parte, assicura che in ogni gruppo di adulti ci sarà una gamma più vasta di differenze individuali che nel caso di un gruppo di giovani. Qualsiasi gruppo di adulti sarà più eterogeneo – in termini di *background*, stile di apprendimento, motivazione, bisogni, interessi e obiettivi – di quanto non accada in un gruppo di giovani. Da qui deriva il grande accento posto nella formazione degli adulti sull'individualizzazione delle strategie d'insegnamento e di apprendimento. Dall'altra, significa che in molti casi le risorse di apprendimento più ricche risiedono nei discenti stessi. Di qui la maggiore enfasi posta nella formazione degli adulti sulle tecniche esperienziali – tecniche che si rivolgono all'esperienza dei discenti, come discussioni di gruppo, esercizi di simulazione, attività di *problem-solving*, metodo dei casi e metodi di laboratorio – rispetto alle tecniche trasmissive. Di qui, anche, la maggiore enfasi sulle attività di aiuto tra pari.

Ma la maggiore esperienza può avere anche degli effetti potenzialmente negativi. Accumulando esperienza, tendiamo a sviluppare degli abitudini mentali, delle prevenzioni e delle presupposizioni che tendono a indurci a chiudere la nostra mente a nuove idee, intuizioni originali e modi di pensare alternativi. Di conseguenza, i formatori degli adulti stanno tentando di scoprire dei modi per aiutare gli adulti a esaminare le loro abitudini e i loro pregiudizi e ad aprirsi a nuove modalità di approccio. Addestramento della sensibilità, chiarificazione dei valori, meditazione e scale di dogmatismo sono fra le tecniche più usate per affrontare questo problema.

C'è un'altra ragione, più sottile, per porre l'accento sull'utilizzazione del vissuto esperienziale dei discenti, ed ha a che fare con il loro senso d'identità. I bambini piccoli derivano il loro senso di identità prevalentemente da riferimenti esterni – chi sono i loro genitori, i loro fratelli, sorelle e parenti; dove vivono; e quali chiese e quali scuole frequentano. Maturando, si definiscono sempre più secondo le esperienze che hanno fatto. Per i bambini, l'esperienza è qualcosa che capita loro; per gli adulti, l'esperienza rappresenta *chi sono*. Per esempio, quando avevo dieci anni, se mi avessero chiesto chi ero, avrei risposto probabilmente: «Mi chiamo Malcolm Knowles; mio padre è il dottor A.D. Knowles, veterinario; abito al 415 di Fourth Street, Missoula, Montana; frequento la Roosevelt Grammar School in Sixth Street; e sono un membro della Sunday School alla chiesa presbiteriana in Fifth Street». Se qualcuno mi avesse chiesto chi ero

a trent'anni, avrei risposto: «Mi chiamo Malcolm Knowles; ho partecipato come delegato al raduno mondiale dei boy scout a Berkinhead, in Inghilterra, nel 1929; ho studiato diritto internazionale all'Università di Harvard, laureandomi nel 1934; sono stato direttore della formazione per la National Youth Administration of Massachusetts dal 1935 al 1940» e così via. Derivavo la mia identità personale dalle mie esperienze. Nella formazione degli adulti, questo fatto implica che in ogni situazione in cui l'esperienza degli adulti viene ignorata o svalutata, essi sentono questo fatto come un rifiuto non solo della loro esperienza, ma di loro stessi come persone;

4. *disponibilità ad apprendere*. Gli adulti sono disponibili ad apprendere ciò che hanno bisogno di sapere e di saper fare per far fronte efficacemente alle situazioni della loro vita reale. Una fonte particolarmente ricca di «disponibilità ad apprendere» sono i compiti evolutivi associati al passaggio da uno stadio evolutivo al successivo. L'implicazione maggiore di questa tesi è l'importanza di scaglionare le esperienze di apprendimento in modo che coincidano con tali compiti evolutivi. Per esempio, una studentessa del secondo anno delle superiori non è pronta ad apprendere molte cose sull'alimentazione dei bambini o sui rapporti all'interno del matrimonio, ma lasciate che si fidi dopo la laurea e allora sarà veramente pronta. Degli operai non saranno pronti per un corso di formazione per supervisori finché non avranno acquisito la padronanza del lavoro che dovranno dirigere ed avranno deciso che sono maturi per maggiori responsabilità. Tuttavia, non è necessario aspettare pazientemente e passivamente che la disponibilità all'apprendimento si sviluppi naturalmente. Vi sono dei modi per favorirla attraverso l'esposizione a modelli di performance superiori, consulenze di carriera, esercizi di simulazione, ed altre tecniche;

5. *orientamento verso l'apprendimento*. In contrasto con l'orientamento centrato sulle materie caratteristico dei bambini e dei giovani (almeno a scuola), l'orientamento all'apprendimento degli adulti è centrato sulla vita reale. Gli adulti sono motivati ad investire energia nella misura in cui ritengono che questo potrà aiutarli ad assolvere dei compiti o ad affrontare i problemi con cui si devono confrontare nelle situazioni della loro vita reale. Inoltre, essi apprendono nuove conoscenze, capacità di comprensione, abilità, valori e atteggiamenti molto più efficacemente quando sono presentati nel contesto della loro applicazione alle situazioni della vita reale.

Questo punto è così cruciale che vorrei avvalorarlo con tre esempi.

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58
59
60
61
62
63
64
65
66
67
68
69
70
71
72
73
74
75
76
77
78
79
80
81
82
83
84
85
86
87
88
89
90
91
92
93
94
95
96
97
98
99
100

Per molti anni, abbiamo cercato di ridurre l'analfabetismo negli Stati Uniti attraverso corsi per imparare a leggere, scrivere, far di conto, con risultati terribilmente deludenti. Il tasso di abbandono era alto, la motivazione allo studio era bassa e il rendimento scarso. Quando i ricercatori iniziarono a tentare di scoprire cosa c'era che non andava, riscontrarono presto che i termini presentati negli elenchi di vocaboli standard non erano i termini che queste persone usavano nelle situazioni della loro vita reale e che i problemi matematici presentati nei loro corsi di aritmetica non erano i problemi che dovevano essere in grado di risolvere quando andavano in un grande magazzino, in una banca o in un negozio. Di conseguenza, furono preparati dei nuovi curricula organizzati intorno alle situazioni della vita reale e all'acquisizione di abilità per rapportarsi efficacemente, per esempio, al mondo del lavoro, del governo locale e dei servizi della comunità, della salute, della famiglia, dei consumi. Molti dei problemi incontrati nei corsi tradizionali sparirono o furono ridotti in maniera sostanziale. Un secondo esempio proviene dai corsi per studenti lavoratori dell'università. Per molti anni era stata prassi corrente nelle università offrire dei corsi, nel tardo pomeriggio o di sera, per adulti, che erano esattamente uguali a quelli diurni per i giovani. Poi negli anni '50 ho cominciato a notare che i programmi serali stavano cambiando. Un corso denominato «Composizione 1» nel programma diurno diventava «Scrivere meglio la corrispondenza commerciale» nel programma serale e «Composizione II» diventava «Scrivere per piacere e per profitto»; «Composizione III» diventava «Come migliorare le vostre comunicazioni commerciali». E non solo le denominazioni erano diverse, ma anche il metodo d'insegnamento. Mentre gli studenti di «Composizione I» memorizzavano ancora delle regole di grammatica, gli studenti di «Come scrivere meglio la vostra corrispondenza commerciale» cominciavano subito a scrivere lettere commerciali per poi estrarre i principi di una scrittura grammaticalmente corretta dall'analisi di quello che avevano fatto.

Un terzo esempio viene dalla mia esperienza personale, quando stavo tentando di utilizzare un computer per scrivere lettere, articoli e libri, tenere la mia contabilità, conservare degli elenchi di indirizzi, e così via. Nel dicembre 1981 mi sono comprato uno dei personal computer più diffusi, l'ho installato nel mio studio e ho cominciato a leggere il manuale delle istruzioni in entusiastica aspettativa. Il manuale di istruzioni iniziava subito a farmi memorizzare dei comandi. Dopo aver memorizzato circa tre pagine sono dovuto uscire per un po'

12
Oswald

e quando sono tornato mi sono precipitato nel mio studio per mettere in pratica i comandi che avevo memorizzato. Quand'ecco che, dopo aver richiamato alla mente tre o quattro comandi, non riuscivo a ricordarne altri. Questo perché mi veniva chiesto di imparare qualcosa come tale senza sapere come l'avrei usato per assolvere i compiti che volevo che il computer assolvesse per me. Così decisi di ignorare il manuale e di imparare da solo come farmi scrivere delle lettere dal computer. Fu una dura lotta, e il manuale non fu di grande aiuto, ma alcuni mesi dopo ero in grado di usare il computer per la maggior parte della mia corrispondenza, e in giugno scrivevo il mio primo articolo al computer. Mi resi conto che l'azienda produttrice del computer mi avrebbe potuto far risparmiare molto tempo se coloro che avevano programmato i suoi software e che avevano scritto il manuale avessero capito che l'apprendimento degli adulti è centrato sul compito da svolgere e mi avessero insegnato i comandi nel contesto del loro utilizzo per scrivere delle lettere o assolvere gli altri compiti che volevo assolvere. Alcuni mesi dopo scrissi un articolo per il *Training and Development Journal* che includeva un « Memorandum per l'industria dei computer» (v. l'Appendice C) come esempio dell'applicazione del modello andragogico alle istruzioni per l'uso del computer.

Questo punto è fortemente suffragato dagli studi sulla prospettiva temporale degli adulti di McClusky nell'Appendice B e dagli studi di Tough sui progetti di apprendimento degli adulti descritti precedentemente in questo capitolo. In effetti, ora preferisco il concetto di Tough di progetti di apprendimento come base su cui organizzare i programmi per la formazione degli adulti rispetto al mio primitivo concetto di aree di problemi;

6. *motivazione.* Benché gli adulti rispondano ad alcuni moventi esterni (lavoro migliore, promozioni, retribuzione più alta, e simili), le motivazioni più potenti sono le pressioni interne (il desiderio di una maggiore soddisfazione nel lavoro, l'auto-stima, la qualità della vita e simili). Tough (1979) nella sua ricerca ha scoperto che tutti gli adulti normali sono motivati a continuare a crescere e a evolversi, ma che questa motivazione spesso viene inibita da barriere quali un concetto di sé negativo come studente, l'inaccessibilità di opportunità o risorse, la mancanza di tempo, e programmi che violano i principi dell'apprendimento degli adulti.


5.4. Considerare il modello pedagogico e quello andragogico con obiettività

Finora, dalla trattazione di questi modelli può sembrare che io affermi che sono antitetici, che la pedagogia è male e l'andragogia è bene, che la pedagogia è per i bambini e l'andragogia per gli adulti. Questo è a grandi linee il modo in cui ho presentato i due modelli nella prima edizione di *The Modern Practice of Adult Education*, sottotitolata *Andragogy versus Pedagogy* («Andragogia contro pedagogia») nel 1970. Ma nel corso del decennio successivo, numerosi insegnanti delle scuole elementari e secondarie e docenti universitari mi hanno riferito che stavano facendo delle sperimentazioni applicando il modello andragogico e che sembrava che bambini e ragazzi apprendessero meglio in molte circostanze in cui venivano messe in pratica alcune caratteristiche del modello andragogico. Così, nell'edizione riveduta di *The Modern Practice of Adult Education* (1980), il sottotitolo è stato modificato in *From Pedagogy to Andragogy* («Dalla pedagogia all'andragogia»). Inoltre, alcuni formatori e docenti di adulti mi hanno descritto delle situazioni in cui hanno trovato che il modello andragogico non funzionava.

Così, vorrei considerare i due modelli nella prospettiva in cui li vedo ora. Vorrei iniziare facendo una distinzione tra un'ideologia e un sistema di ipotesi alternative. Mi sembra che il modello pedagogico ha assunto molte delle caratteristiche di un'ideologia, intesa come un complesso sistematico di convinzioni che richiede ai suoi aderenti lealtà e conformismo. Nella maggior parte delle mie esperienze passate sia come studente che come docente ho avvertito le pressioni da parte del sistema scolastico ad aderire al modello pedagogico. Per esempio, la migliore motivazione per la performance, mi si diceva, è la competizione per i voti; e, perciò, i voti devono rientrare in una curva di normale distribuzione — bisogna dare solo un certo numero di voti massimi e vi devono essere alcune bocciature. L'ideologia pedagogica è tipicamente sancita dal luogo comune degli «standard accademici» (se si danno troppi voti massimi, si violano gli standard accademici).


Il modello andragogico, secondo la mia concezione, non è un'ideologia; è un sistema di diverse ipotesi alternative. E questo ci porta alla differenza fondamentale tra i due modelli. Il modello pedagogico è un modello ideologico che esclude i presupposti andragogici. Il modello andragogico è un sistema di ipotesi che include le ipotesi pedagogiche.

Questo significa in pratica che noi formatori ora abbiamo la responsabilità di verificare quali ipotesi sono realistiche in una data situazione.



Se un'ipotesi pedagogica è realistica per un determinato discente per un determinato obiettivo di apprendimento, allora è appropriata una strategia pedagogica, almeno come punto di partenza. Per esempio, quando i discenti sono molto dipendenti (come quando entrano in un'area contentistica totalmente estranea), quando in effetti non hanno mai avuto una precedente esperienza con una certa area di contenuti, quando non ne comprendono la pertinenza con i compiti o i problemi della loro vita reale, quando hanno bisogno di accumulare un certo insieme di contenuti per compiere una determinata performance, e quando non avvertono il bisogno di apprendere quel contenuto, allora bisogna insegnare loro applicando il modello pedagogico. (Se mi iscrivessi domani ad un corso di fisica nucleare, avrei bisogno di un istruttore di tipo tradizionale che mi insegni qual è il contenuto, come è organizzato, qual è la sua terminologia particolare, e quali sono le risorse disponibili, prima di poter prendere l'iniziativa di apprendere di più in questo campo).

Ma c'è una grande differenza tra come procederebbero a questo punto un ideologo della pedagogia e un andragogo. Il pedagogo, ritenendo che le ipotesi pedagogiche siano le *uniche* realistiche, insisterà che i discenti rimangano dipendenti dall'insegnante, mentre l'andragogo, ritenendo che il passaggio ai presupposti andragogici sia un obiettivo desiderabile, farà tutto il possibile per aiutare i discenti ad assumersi sempre maggiori responsabilità per il loro apprendimento.



Anche insegnanti accaniti nell'uso dei metodi pedagogici mi hanno riferito che il loro insegnamento è diventato più efficace da quando hanno adattato alcuni dei concetti andragogici al modello pedagogico – per esempio, favorendo un clima in cui i discenti sentono che sono più rispettati, che si ha più fiducia in loro, che ci si occupa di loro e in cui non si sentono minacciati; facendo loro sentire il bisogno di conoscere prima di istruirli; dando loro delle responsabilità nella scelta di metodologie e risorse; e facendoli partecipare alla responsabilità della valutazione del loro apprendimento.

5.5. Implicazioni pratiche

Le implicazioni dell'applicazione di questi presupposti alla progettazione e alla conduzione di programmi di formazione degli adulti e di sviluppo delle risorse umane sono elaborate nel capitolo 5.