

Claudia Secci

# Apprendimento permanente e educazione

Una lettura pedagogica



Pedagogia  
teoretica

**FrancoAngeli**

## Informazioni per il lettore

Questo file PDF è una versione gratuita di sole 20 pagine ed è leggibile con



La versione completa dell'e-book (a pagamento) è leggibile con Adobe Digital Editions. Per tutte le informazioni sulle condizioni dei nostri e-book (con quali dispositivi leggerli e quali funzioni sono consentite) consulta [cliccando qui](#) le nostre F.A.Q.



# Pedagogia teoretica



*Collana coordinata da* Vanna Iori e Luigina Mortari

*Diretta da* Maurizio Fabbri, Vanna Iori,  
Alessandro Mariani, Luigina Mortari,  
Maria Grazia Riva

La collana Pedagogia Teoretica intende favorire la circolazione di studi sugli eventi formativi, sui modelli, espliciti ed impliciti, che ispirano l'agire educativo, sulle categorie epistemologiche, sulle interconnessioni con altri ambiti di ricerca e di conoscenza.

A tal fine, essa si propone di aprirsi al contributo di quanti, in ambito italiano, europeo ed internazionale, ritengono che la teoresi pedagogica costituisca un momento saliente del processo di comprensione della realtà storica del nostro tempo.

Il rigore etico e scientifico potrà fornire una nuova frontiera di dialogo fra i diversi contesti della formazione, che è più che mai necessario oggi rendere visibili e oggetto, essi stessi, di discussione critica.

## **Comitato scientifico**

Franco Cambi - Firenze

André Caron - Montréal

Letizia Caronia - Bologna

Mauro Ceruti - Bergamo

Enza Colicchi - Messina

Maria Grazia Contini - Bologna

Enrico Corbi - Napoli

Michele Corsi - Macerata

Giuseppe Elia - Bari

Rita Fadda - Cagliari

Ivo Lizzola - Bergamo

Pierluigi Malavasi - Milano  
Cattolica

Dominique Ottavi - Caen

Loredana Perla - Bari

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio in doppio cieco.

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it) e iscriversi nella home page al servizio “Informatemi” per ricevere via e.mail le segnalazioni delle novità o scrivere, inviando il loro indirizzo, a “FrancoAngeli, viale Monza 106, 20127 Milano”.

Claudia Secci

# **Apprendimento permanente e educazione**

Una lettura pedagogica

 Pedagogia  
**FrancoAngeli** teoretica

Il presente volume è stato pubblicato con un contributo del Dipartimento di Pedagogia, Psicologia, Filosofia dell'Università di Cagliari.

*Grafica della copertina:* Elena Pellegrini

Copyright © 2013 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

*L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it).*

*Invero la scuola della maturità è più libera, non essendo legata ai libri e ai maestri; poiché, tuttavia, per ciascuno la professione sarà ormai la propria scuola, sarà anche necessario che ognuno sia per sé e per i suoi egli stesso il maestro, egli stesso il libro, egli stesso la scuola; fornendo egli stesso a sé, e ai suoi, esempi, precetti ed esercizi continui.*

Comenio, *Pampaedia*

*Nell'autentica cultura [...] ciò in cui e mediante cui ci si forma viene, come tale, fatto interamente proprio. In questo senso, ciò che entra nella cultura scompare in essa risolvendosi, ma non come un semplice mezzo che ha perduto la sua funzione. Anzi, nell'acquisizione di una cultura nulla scompare, ma tutto viene conservato.*

Hans Georg Gadamer, *Verità e metodo*

*Separandosi dal mondo, che oggettivano, separando la loro propria attività da se stessi, avendo il punto di decisione della loro attività in se stessi, nei loro rapporti col mondo e con gli altri, gli uomini superano le "situazioni-limite", che non devono essere prese come situazioni insuperabili, oltre le quali nulla più esisterebbe. Nel momento stesso in cui gli uomini le "apprendono" come freni, configurandosi in un insieme di ostacoli alla loro liberazione, si trasformano in "percepiti distaccati" nella loro "visione di fondo".*

Paulo Freire, *La pedagogia degli oppressi*





# Indice

<b>Premessa</b>	Pag.	9
<b>1. La scoperta dell'apprendimento in età adulta nella storia</b>	»	13
1. Antichità: agli albori dei metodi attivi	»	13
2. Agostino d'Ipbona e Clemente Alessandrino	»	16
3. I modelli monastici e universitari nel Medioevo	»	21
4. Esperienza e valore nell'educazione cavalleresca	»	24
5. Tommaso d'Aquino	»	30
6. Comenio e la transizione verso la modernità	»	31
<b>2. L'epoca contemporanea</b>	»	39
1. Ottocento e Novecento: verso il secolo del fanciullo	»	39
2. Esperienza e apprendimento in John Dewey	»	41
3. Dopo la psicanalisi: contributo degli approcci umanistici ed esistenzialisti in psicologia	»	44
4. Motivazione intrinseca e apprendimento del cuore in Abraham Maslow	»	48
5. Carl R. Rogers: libertà nell'apprendimento	»	54
<b>3. Sviluppo e apprendimento</b>	»	61
1. Dalle intuizioni di Erikson al superamento del modello stadiale	»	61
2. Levinson al confine tra due modelli di sviluppo adulto	»	64
3. Livelli e stadi di sviluppo morale: tra Kohlberg e Gilligan	»	69
4. Le età della vita in Guardini	»	75
<b>4. Andragogia</b>	»	79
1. La prospettiva di Malcolm Knowles	»	79
2. L'andragogia oggi	»	87

<b>5. Gli studi sull'apprendimento da Knowles agli anni 2000</b>	Pag.	91
1. Uno sguardo di sintesi	»	91
2. L'apprendimento trasformativo di Jack Mezirow	»	94
3. Esperienza e autodirezione	»	104
4. Amburgo 1997; la società della conoscenza	»	110
5. Apprendimento collettivo e trasformazione sociale	»	117
<b>6. Luoghi e contesti dell'apprendimento adulto</b>	»	125
1. Apprendimento semplice e complesso nella formazione professionale	»	125
2. Cicli di vita professionale	»	131
3. Narrazione e metacognizione	»	132
4. Media e metacognizione	»	135
5. Lingue seconde e identità complesse	»	137
<b>Note conclusive</b>	»	143
<b>Riferimenti bibliografici</b>	»	147

## *Premessa*

Quello che segue è un testo sul tema della permanenza dell'apprendimento, argomento che certamente si collocherebbe a buon titolo nell'ambito di una riflessione psicologica, oppure in una di carattere pedagogico fortemente declinata sul tema della didattica. Il tema dell'apprendimento, infatti, richiama il problema dei processi cognitivi ed emotivi che vi sono implicati, ma anche quello dei metodi, dei modi e delle caratteristiche dell'imparare e dell'insegnare. L'ottica che sarà privilegiata è tuttavia quella più generalmente pedagogica, giacché i saperi dell'educazione e dell'apprendimento non possono essere, nei loro significati più ampi, slegati l'uno dall'altro.

Quanto detto, tuttavia, non può indurre a dare per scontato il rapporto tra educazione e apprendimento, e soprattutto, non può indurre a pensare a una loro assoluta compresenza. Se è vero, infatti, che in questo testo si frequenteranno maggiormente autori e loro percorsi di riflessione che, pur nelle differenze disciplinari e di contesto ideale, hanno prediletto letture "pedagogiche" dell'apprendimento, occorre da subito precisare che l'apprendimento, soprattutto in alcune sue forme, può benissimo sussistere in mancanza di educazione. L'itinerario riflessivo che segue, dunque, può essere formulato come una ricerca delle condizioni e delle modalità attraverso le quali l'apprendimento diviene educativo e, dunque, coinvolge gli elementi dell'interiorizzazione, della trasformazione e dell'identità dei soggetti implicati nello stesso.

Apprendere non significa solo, né, forse, prevalentemente, acquisire nozioni precedentemente ignote, quanto, come ci mostrano già gli antichi, trovare nella realtà corrispondenza con ciò che, in qualche forma, già conosciamo. In questo senso, apprendere non significa *avere* delle nozioni, ma *essere* ciò che abbiamo appreso e interiorizzato e divenire, in un processo di cambiamento, ciò che continuiamo ad apprendere.

Sarà inevitabile riflettere sui modi e le forme in cui l'apprendimento incontra l'educazione degli adulti e si intreccia con i concetti fondanti questa disciplina; l'idea che la persona adulta possa apprendere è, infatti, tra quelle

che offrono un presupposto alla possibilità stessa di un'educazione degli adulti e, ancor di più, un'educazione permanente. È interessante, altresì, vedere quale spazio abbia avuto la riflessione sull'apprendimento all'interno di quella più complessiva sull'adulità e l'educazione: uno spazio diverso secondo i contesti storici e culturali osservati.

In proposito, la parte sui cenni storici è pensata in termini più interpretativi che rigidamente storiografici; lungi da noi la pretesa di fare una "storia dell'apprendimento permanente o degli adulti", l'intento sarà, piuttosto, quello di isolare momenti che sono apparsi particolarmente significativi di educazione permanente. È questo il motivo per il quale si privilegerà uno sguardo intorno all'educazione informale invece che a quella "scolastica"; anche in riferimento agli autori e ai pensatori, si privilegerà quel pensiero che ha proposto il tema educativo anche di là del dato dell'istruzione formale.

Nella riflessione inerente alle teorie sull'apprendimento emerse nel Novecento un ruolo fondamentale è assegnato – come si vedrà – all'approccio umanistico alla psicologia, in quanto esso contribuisce a collocare l'uomo, con le sue potenzialità, in una visione positiva e di assoluta centralità nel processo di apprendimento.

Non si ritiene, inoltre, possa essere separato il discorso dell'apprendimento e della formazione dell'uomo da quello della concezione del suo sviluppo nei contesti, storici, geografici e culturali, ai quali ci si riferisce. Così come l'idea dell'educare un soggetto si trova sempre dialetticamente connessa con l'idea dello sviluppo dello stesso. Per questo motivo, risulterà forse utile vedere come le visioni dello sviluppo individuale, che – come è noto – a partire dagli anni Cinquanta del Novecento, si estendono anche all'età adulta, influenzino anche le prospettive riguardanti le caratteristiche e le peculiarità dell'apprendimento.

Si va, dunque, anche sulla scorta delle idee riguardanti, da un lato, la stretta relazione tra sviluppo e apprendimento, dall'altro, la concezione umanistica, appunto, dell'apprendente, verso le teorie andragogiche e quelle che affrontano, nel tardo Novecento, il tema della peculiarità dell'apprendimento adulto.

In anni recenti, inoltre, in ambito pedagogico, è stata prodotta un'ampia varietà di riflessioni sulla centralità sociale, culturale ed economica dell'apprendimento, che è stato spesso visto come l'elemento caratterizzante un'intera epoca (*the age of learning*)<sup>1</sup>, al punto che è comune associare –

<sup>1</sup> A. Alberici, *Prospettive epistemologiche, soggetti, apprendimento, competenze*, in D. Demetrio, A. Alberici, *Istituzioni di educazione degli adulti*, Milano, Guerini, 2002, p. 157.

come ha argomentato A. Alberici – l’idea dell’apprendere, in modo un po’ paradossale, a soggetti collettivi (*learning society*)<sup>2</sup>.

In tale contesto il concetto di «apprendimento permanente» diviene paradigmatico. L’idea che sia possibile apprendere per tutta la vita diviene ideaguida, che da un certo punto di vista, annulla la necessità di distinguere un apprendimento adulto da un apprendimento dell’infanzia e dell’adolescenza. La stessa autrice sostiene che il riferimento all’«apprendimento permanente», inteso come aspetto coesenziale all’esperienza umana, renda persino ininfluente la distinzione tra educazione e formazione, poiché a realizzare l’esperienza apprenditiva concorrono sia eventi di carattere intenzionalmente educativo, sia percorsi di carattere istruttivo, sia i molteplici vissuti che favoriscono la crescita e la trasformazione di un soggetto<sup>3</sup>.

Risulterà, infine, interessante gettare uno sguardo sui contesti nei quali le persone adulte praticano l’apprendimento; nei “mondi” diversi dell’aggiornamento professionale, dei progetti di autonarrazione, della formazione all’uso e attraverso l’uso dei media e dell’apprendimento di una lingua seconda, si ritrovano aspetti, di volta in volta, inediti e peculiari, ma anche sorprendentemente somiglianti dell’apprendimento, che restituiscono ad esso una dimensione universale di funzione coesenziale all’essere vivente.

<sup>2</sup> Ivi, p. 167.

<sup>3</sup> Ivi, p. 185.



# *1. La scoperta dell'apprendimento in età adulta nella storia*

## **1. Antichità: agli albori dei “metodi attivi”**

Si potrebbe affermare che l'umanità abbia tematizzato solo recentemente, nella sua storia, il fatto che le persone adulte siano in grado di apprendere. L'apprendimento in età adulta rappresenta una consapevolezza scientifica, ma anche propria del senso comune, che nella seconda metà del Novecento è emersa quale sintesi di indagini di tipo psicologico, psicanalitico, pedagogico e sociologico sull'età adulta.

Porsi il problema delle caratteristiche dell'apprendimento in età adulta, tuttavia, nasce come esigenza posteriore a quella di definire lo sviluppo dell'uomo nelle età successive a quella infantile e giovanile e di definirne, si potrebbe dire, l'educabilità. Alla questione posta poc'anzi, dunque, non si può che dare risposta chiamando in causa una tradizione di pensiero che – tracciando una linea ideale – da Freud passa per Jung, per Erikson e per Levinson<sup>1</sup> e trae linfa dal lavoro degli psicologi umanisti Maslow, Allport, Rogers e Lewin. Questi autori hanno messo a punto il concetto di evoluzione in età adulta, inaugurando l'idea di un essere umano che per tutto l'arco della sua esistenza rimane aperto, in misura maggiore o minore secondo le circostanze temporali e ambientali che lo caratterizzano, all'educazione, alla trasformazione e all'apprendimento.

Nell'affrontare, tuttavia, una “storia dell'apprendimento in età adulta”, non va tralasciata quella dimensione più astratta, filosofica, interpretativa, del problema, che indaga su quanto e come l'idea che si possa imparare per tutta la vita, sia stata patrimonio dell'umanità sin dall'antichità, da quando, cioè, questa stessa idea era intuita e vissuta ma non realmente codificata.

È innegabile, e documentato, il fatto che nel pensiero filosofico occidentale, il momento dell'educazione in età adulta sia presente come pratica e

<sup>1</sup> D. J. Levinson, *The Seasons of a man's life*, New York, Ballantine Books, 1978, pp. 4-7.

come idea quale aspetto costante, se non altro in quanto esso nasce come strettamente collegato alla preoccupazione del governo politico, che è questione che identifica la persona matura, in veste di cittadino ma anche nella totalità delle sue funzioni. La centralità dell'educazione adulta nel pensiero antico è tutt'altro che secondaria in una ricerca che adotta prevalentemente un'ottica pedagogica, cioè riferita allo specifico educativo, sul tema dell'apprendimento. La questione è, però, più in particolare, se la filosofia abbia contemplato, e contempli, attraverso le sue categorie, il problema dell'apprendimento, oltre che dell'educazione, nell'età adulta.

Come scrive F. Cambi, tra il V e il IV secolo a. C. si sviluppano i grandi modelli teorici dei Sofisti, di Socrate, Platone, Isocrate e Aristotele, che si configurano anche come risposta ai bisogni di apprendimento dei cittadini<sup>2</sup>. Il concetto di un apprendimento necessario, quindi, oltre l'età della crescita, appare presentarsi come collegato ai fondamentali motivi della filosofia occidentale, in una visione nella quale – per tornare sui temi annunciati in sede d'introduzione – educazione e apprendimento appaiono concetti strettamente collegati se non addirittura sovrapponibili.

Se si guarda ai metodi e alle “scuole” che caratterizzano le figure dei grandi filosofi dell'antichità – la Maieutica, il Dialogo, l'Accademia – colpisce il fatto che queste stesse espressioni sembrano quasi fornire le strutture pedagogico - didattiche fondamentali su cui si basano i percorsi e i metodi dell'educazione degli adulti contemporanea. Maieutica e dialogo si fondano rispettivamente sui concetti del “tirar fuori” della levatrice, si potrebbe anche dire: del “far emergere”, scoprire ciò che già è presente in modo più o meno velato, e del confrontare prospettive e visuali su un complesso di questioni e temi. Ambedue le metodologie richiamano il presupposto della dialettica, cioè di una dualità che si distanzia dal modello marcatamente gerarchico, o trasmissivo, del rapporto tra maestro e allievo.

I due concetti sono stati reinterpretati, non a caso, da “educatori degli adulti” quali furono Danilo Dolci e Paulo Freire, i quali ne facevano uso per rimarcare le caratteristiche proprie del rapporto educativo tra persone adulte. Maieutica e dialogo sono metodi propri di un'educazione “problematizzante”, come la definì Freire, nella quale il presupposto di fondo è che il prodotto della relazione educativa nasce dal contributo dialettico dei componenti in essa coinvolti, i quali si confrontano e convergono sui contenuti della relazione, in un processo in cui si ricerca in modo continuato una ridefinizione dei contenuti stessi. Scrive in proposito Marrou:

<sup>2</sup> F. Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, Bari, Laterza, 2006, pp. 37-42.



Tutto ciò che i *Dialoghi* ci permettono di scorgere, mostra Platone partigiano dei metodi attivi. Il suo metodo dialettico è tutto il contrario di un addottrinamento passivo. Invece di inculcare ai suoi discepoli il risultato, elaborato, del suo proprio sforzo, il Socrate di cui Platone anima la maschera, ama al contrario farli lavorare, far loro scoprire da se stessi, prima di tutto, la difficoltà, poi, mediante un approfondimento progressivo, il mezzo di sormontarla<sup>3</sup>.

È per tali motivi che le metodologie maieutiche e dialogiche si fondano su una concezione di educando che “sa già”, che è ricco di esperienze, competenze e visioni del mondo (il che, come si vedrà, diverrà uno dei cardini della teoria andragogica di M. S. Knowles).

Anche l'Accademia di Platone, al di là di quell'elitismo che Santoni Rugiu mette in luce<sup>4</sup>, pare scaturire non dall'intento di organizzare dei processi “scolastici”, atti, cioè, a creare una trasmissione metodica dei saperi e della cultura presso la nuova generazione, bensì raccoglie l'esigenza di rispondere a quelli che oggi si chiamerebbero “bisogni formativi” di una classe di persone già acculturate, di iniziati, che liberamente si associano per dialogare e conversare su oggetti di interesse generale o particolare<sup>5</sup>. Su questo aspetto concordano anche Elias e Merriam, affermando che è nell'umanesimo classico che si ritrovano i «primi balbettii dell'educazione degli adulti in Occidente» e che, benché la tradizione accademica si associ spesso all'istruzione secondaria e dei collegi, essa si manifestò nel passato come educazione degli adulti e persiste nella contemporaneità in forme similari<sup>6</sup>.

Sono gli stessi autori statunitensi a mettere in evidenza come nella tradizione dell'umanesimo classico si trovino in qualche maniera inglobate, sin dalle origini, due tendenze contraddittorie: l'una tesa alla formazione di una personalità contemplativa, più legata alla lettura scolastica dei classici, l'altra tesa a valorizzare i motivi della classicità a fini utilitaristici, legati alla conduzione della vita quotidiana<sup>7</sup>. A questa tensione fa eco una differente possibile interpretazione della cultura umanistica, anche dal punto di vista didattico: in essa troviamo, ad esempio, sia gli elementi della responsabilizzazione del discente, propri della modalità dialogica socratica e pla-

<sup>3</sup> H. I. Marrou (1948), *Storia dell'educazione nell'antichità*, Vol. I, Roma, Studium, 1994, p. 100.

<sup>4</sup> A. Santoni Rugiu (1979), *Storia sociale dell'educazione*, Milano, Principato, 1987, pp. 76-77.

<sup>5</sup> H. I. Marrou, op cit., p. 100: «L'Accademia dunque era nello stesso tempo una Scuola d'Alti Studi e un istituto d'educazione».

<sup>6</sup> J. L. Elias, S. B. Merriam (1980), *Philosophical foundations of adult education*, Malabar, Florida, Krieger Publishing Company, 1995, p. 13.

<sup>7</sup> Ivi, p. 24.

tonica, sia il tema della centralità dell'insegnante/educatore quale essenziale portatore di un patrimonio di scienza autorevole e indiscutibile.

Ad ogni modo, i metodi educativi che caratterizzano il filosofare degli antichi Greci concorrono a formare e a mantenere per tutto il corso della vita quell'*habitus* mentale del guardare le cose con un senso di "meraviglia", che, come è stato scritto<sup>8</sup>, rappresenta la condizione necessaria per ogni forma di apprendimento.

Per individuare e interpretare il pensiero degli antichi rispetto al tema dell'apprendimento e della formazione in età adulta, dunque, occorre adottare un punto di vista diverso da quello per cui, più tradizionalmente, si tende a identificare la storia dell'educazione con la storia della scuola, o per lo meno, a considerare la scuola in senso più lato, cioè non come il luogo dell'esclusiva trasmissione intergenerazionale e di "socializzazione" delle nuove generazioni.

Non solo la vicenda dei grandi Maestri Socrate, Platone e Aristotele ci dice di un pensiero filosofico che contempla l'educazione tra adulti, ma anche il modello isocratico, che, secondo Cambi, si afferma pedagogicamente in modo fin più profondo di quello delle altre figure, basato com'è sul principio del *logos*, di una parola densa di significato e di etica, appare molto di più una strategia della formazione dell'uomo e del cittadino piuttosto che del fanciullo<sup>9</sup>.

## 2. Agostino d'Ippona e Clemente Alessandrino

Nel passaggio dall'epoca antica a quella medievale il principio dell'educazione dialogica continua ad affermarsi e a sopravvivere nei grandi classici del pensiero filosofico e pedagogico, quali, ad esempio, il *De Magistro* di Sant'Agostino. In proposito, diversi studiosi hanno messo in luce il fatto che nell'opera agostiniana, benché non sia solo quella pedagogica la chiave d'accesso privilegiata all'interpretazione del testo, vi siano alcuni aspetti che risultano interessanti in tema d'apprendimento permanente<sup>10</sup>.

Innanzitutto, nel dialogo agostiniano è presente il tema della centralità di chi si appresta alla conoscenza rispetto a qualsiasi tentativo di insegnamento, dunque è presente il tema del ruolo non passivo dell'educando che è

<sup>8</sup> U. Bonanate, *La conquista dell'età adulta e la filosofia*, in A. M. Mariani, M. Santerini (a cura di), *Educazione adulta. Manuale per una formazione permanente*, Milano, Unicopli, 2002., p. 49.

<sup>9</sup> F. Cambi, op. cit., pp. 40-41.

<sup>10</sup> Agostino, *Il maestro*, Milano, Rizzoli, 1996.

già stato messo in evidenza nelle considerazioni sulle caratteristiche specifiche dell'educazione dialogica. Inoltre, appare il quesito pedagogico fondamentale, non già relativo ai metodi e ai processi d'insegnamento (che, pure, come pedagogisti, ci interessano), ma relativo alle condizioni che rendono innanzitutto possibile l'insegnamento.

L'unità interpretativa del *De Magistro* andrebbe, dunque, ritrovata nel rapporto con Dio, solo attraverso il quale l'uomo può dare significato alla comunicazione con l'altro uomo, al linguaggio, ai segni e alle cose da essi rappresentate e al rapporto di conoscenza che può instaurare, quale maestro o quale allievo, con l'altro da sé.

Su questo aspetto, come si vedrà meglio anche in seguito, la prospettiva di Tommaso non cambierà in modo sostanziale. In proposito, A. Granese ha scritto:

Entrambi questi filosofi, l'uno con un prevalente richiamo a Platone e l'altro ad Aristotele, affermano che nessun uomo insegna a un altro uomo, perché solo Dio può farlo e lo fa, e che nessuno apprende alcunché da altri che Dio, che è l'unico vero maestro, il quale insegna "dall'interno" e nel far questo rafforza e conferma la figura concettuale del *noli foras ire, giacché in interiore homine habitat veritas*<sup>11</sup>.

È, questo, uno spunto importantissimo, in quanto nella visione dell'autore ora citato, rappresenta una forma di superamento di un pensiero legato al puro razioicinio e di accettazione di una verità che procede non solo e non prevalentemente attraverso percorsi logici ma attraverso l'accettazione dell'annuncio tipica della fede. Questa forma di superamento diverrà fondamentale in alcune prospettive filosofiche della contemporaneità e si riconoscerà fortemente in alcuni approcci pedagogici. In questo stesso approccio, pertanto, apprendere non è un processo di mera acquisizione di elementi esteriori, ma è un accogliere, riconoscere ed elaborare delle forme che sono già parte della nostra identità umana e che vanno affinate e indirizzate e questa è un'intuizione che si può ben dire attraversarsi, seppur collocata in modo più o meno marginale, varie stagioni della storia dell'umanità.

Rintracciando, anche nel *De magistro*, l'importanza della domanda fondamentale sulla possibilità dell'insegnamento e dell'apprendimento, si può inoltre affermare che proprio perché l'uomo può apprendere in virtù della sua relazione col divino, che poi si riflette nella presenza e funzione del *maestro interiore*, tale attività non può che essere continuativa nel tempo e non relegata a una fase circoscritta della vita.

<sup>11</sup> A. Granese, *L'albero della conoscenza e l'albero della vita. Saggio sulla disseminazione filosofica*, Roma, Armando, 2010, p. 155.

La riflessione agostiniana, inoltre, propone – in un modo che diverrà paradigmatico per il pensiero occidentale – il tema della funzione del maestro terreno, il cui ruolo non è sminuito dalla presenza di quello interiore, o divino, ma che, al contrario, è il mediatore essenziale nel processo che porta l'allievo a riconoscere verità e conoscenza dentro di sé. Tale «approccio intuitivo alla conoscenza»<sup>12</sup> può essere facilmente ritrovato nelle moderne pratiche di carattere educativo/terapeutico, che si riconoscono, ad esempio, nel metodo autobiografico e nelle diverse forme di meditazione.

Ma tornando alla presenza, nella tradizione cristiana, di temi pedagogici legati alla continuità dell'esperienza educativa, essa sarebbe confermata da quanto si può affermare a proposito della visione cristiana dell'età adulta come età di apprendimento: tale prospettiva, proprio perché il raggiungimento della maturità si colloca nell'ultramondanità e non nella vita terrena, presuppone che l'uomo sia adulto in quanto in continua evoluzione e ricerca della propria più vera identità. Questi temi richiamano a loro volta un importante presupposto della pedagogia cristiana, che è rappresentato dalla capacità dell'adulto di tornare bambino, riconoscendosi “eterno discepolo” rispetto al divino.

Parlando della figura di Agostino, inoltre, non va dimenticato il contributo straordinario che *Le confessioni*, sua massima opera, rappresentano per la riflessione pedagogica. È possibile notare come in essa compaiano i temi fondamentali dell'educazione, proprio nell'intrecciarsi con il mistero e il significato della crescita e dello sviluppo dell'uomo. Agostino, in fondo, si pone la fondamentale e attualissima domanda se il susseguirsi delle fasi della vita corrisponda, per l'uomo, a un progressivo avvicinamento alla verità divina e se ad esse corrisponda realmente una risposta adeguata dell'educazione. In tale contesto: che significato hanno l'erranza e il peccato? Sono essi forse dei viatici necessari alla realizzazione della persona? Lo è, inoltre, l'esperienza del lutto e del dolore, che ci pone di fronte alla radicale precarietà dell'esistenza, facendoci intravedere i suoi limiti invalicabili<sup>13</sup>?

Il Padre della chiesa cristiana inserisce tale insieme di riflessioni nel contesto di una lucida individuazione delle influenze educative che hanno riguardato il proprio percorso: gli educatori consapevoli e inconsapevoli, la complementarità dell'azione dei genitori. Vengono rielaborate le nozioni dell'educazione dialogica, liberale, presenti, come accennato, nella filosofia greca, là dove, ad esempio, Agostino analizza il processo di apprendimento del Greco e di studio dei poemi omerici, ricordando:

<sup>12</sup> J. L. Elias, S. B. Merriam, op. cit., p. 29.

<sup>13</sup> Agostino (1984), *Le confessioni*, Torino, Einaudi, 2000, p. 109.

Prima, durante l'infanzia, anche di latino non conoscevo nessuna parola, ma con un poco di attenzione le imparai senza bisogno d'intimidazioni e torture, anzi fra carezze di nutrici, festevolezza di sorrisi e allegria di giochi. Dunque le imparai senza il peso di castighi e sollecitazioni, perché il mio cuore stesso mi sollecitava a dare alla luce i suoi pensieri. Ma non ne avrebbe avuto la via, se non avessi imparato qualche vocabolo, più che a scuola da chi insegnava, dalla voce di chi parlava, nelle cui orecchie a mia volta deponevo i miei sentimenti<sup>14</sup>.

Inoltre, si dimostra, anche in questo breve passaggio, un concetto che attraversa l'opera agostiniana, e cioè che il vero conoscere è quello che coinvolge, struttura e modifica i tratti identitari della persona, e perché ciò avvenga l'interesse e la passione per il sapere e la disciplina coercitiva devono giocare ambedue ruoli rilevanti e complementari.

La riflessione filosofica e pedagogica contenuta nelle *Confessioni* è inserita, nel contempo, nella cornice di una piena e modernissima comprensione del significato educativo del rivelamento autobiografico e questo dà modo di comprendere come la consapevolezza agostiniana sia giunta a un grado di elaborazione talmente elevato da precorrere tutto un filone di pensiero che si afferma pienamente appena nel Novecento.

In queste riflessioni si ritrovano ragioni che possono essere facilmente ricondotte alle consapevolezze antico-medievali sulla possibilità degli adulti di apprendere. Certo, però, si è ancora lontani dall'idea che la persona adulta possa apprendere con *sue proprie caratteristiche*, differenti da quelle legate al *pais*, ovvero dalle modalità d'apprendimento tipiche del fanciullo.

Questo terreno di riflessione, paradossalmente, si ripropone in epoca lontanissima da quella antica e vicinissima all'attuale, in particolare nel rapporto tra pedagogia e andragogia che verrà preso in esame più avanti.

Il tema, inoltre può essere osservato anche da un punto di vista differente: Il tornare fanciullo dell'uomo maturo, per rendersi discepolo del Maestro, è, paradossalmente, una capacità tipicamente adulta, infatti, vi sono pagine del *Pedagogo* di Clemente Alessandrino che possono essere interpretate come una rilettura del concetto di "fanciullezza", indirizzata a distinguere proprio l'accezione della stessa quale infantilismo e immaturità da quella propria della pedagogia cristiana che si va qui argomentando.

A titolo esemplificativo può essere portato il seguente passaggio, nel quale Clemente Alessandrino riporta brani della prima lettera di San Paolo ai Corinzi:

<sup>14</sup> Ivi, p. 29.