



*Classificazione Decimale Dewey:*

**401.93 (23.) PSICOLINGUISTICA. ACQUISIZIONE DEL LINGUAGGIO**

# IL FATTORE ETÀ NELL'APPRENDIMENTO LINGUISTICO

*a cura di*

**MARIO CARDONA, CONCETTA CAVALLINI, MOIRA DE IACO**

*contributi di*

**ROSSELLA ABBATICCHIO, NICOLETTA ARMENTANO, RAFFAELLA BIAGIOLI  
MARIO CARDONA, CONCETTA CAVALLINI, ELISABETTA CECCONI  
MOIRA DE IACO, GIOVANNI FAVATA, GIOVANNA GASPARRO  
MARIA VITTORIA LO PRESTI, MARIA CECILIA LUISE, SILVESTRO MALARA  
DENISE MILIZIA, MARIACRISTINA PETILLO, MARIA SAMMARRO  
INMACULADA SOLÍS GARCÍA, VICTORIA SPORTELLI  
TATIANA TEMPORALE, MICHEL VERGNE**

  
aracne



©

ISBN  
979-12-218-1315-9

PRIMA EDIZIONE  
**ROMA** 10 GIUGNO 2024

## INDICE

- 7 Introduzione  
di Concetta Cavallini, Moira De Iaco
- 15 Pedagogia, andragogia, glottogeragogia. Apprendere la lingua nell'arco  
della vita  
di Mario Cardona

### PARTE PRIMA

#### Età, apprendimento linguistico e tecnologie

- 33 L'ontogenesi del segno e la possibilità di apprendere le lingue *da grandi*  
di Maria Sammarro, Silvestro Malara
- 49 Percezione e apprendimento delle lingue. Aspetti cognitivi e implica-  
zioni glottodidattiche in relazione all'età degli apprendenti  
di Moira De Iaco
- 65 Apprendere una L2/LS in età adulta e anziana: potenzialità delle meto-  
dologie *Project-Based Learning* e *Task Based Learning*  
di Tatiana Temporale

### PARTE SECONDA

#### L'apprendimento delle lingue in età pre-scolare e scolare

- 81 L'acquisizione del lessico in L2 in età precoce: lexical chunks e applica-  
zioni didattiche  
di Raffaella Biagioli, Elisabetta Cecconi

- 95 Raccontare storie ai bambini in italiano L2  
di Maria Vittoria Lo Presti
- 109 Sensibilizzazione in lingua francese con un pubblico giovane  
di Michel Vergne

PARTE TERZA

L'apprendimento delle lingue in età adulta

- 123 L'insegnamento dell'italiano L2 a giovani-adulti: il caso degli studenti universitari  
di Giovanni Favata
- 141 E se ripartissimo dalla nozione di bisogno linguistico quale motivatore cognitivo? *Reflection on action* a partire dall'esperienza con apprendenti adulti di francese per scopi professionali  
di Nicoletta Armentano
- 161 "Excuse me, do you speak...business?" Insegnamento dell'inglese LS ad apprendenti adulti: tra *easy talk* e linguaggio aziendale  
di Rossella Abbaticchio, Giovanna Gasparro
- 181 Food 4 Thought: Adult English Language Learning. A cognitive and culinary approach  
di Denise Milizia, Victoria Sportelli

PARTE QUARTA

L'apprendimento delle lingue nella terza età

- 205 Il ruolo dei training sulle strategie di apprendimento in corsi di lingua straniera per studenti senior. Una sperimentazione sulla loro efficacia  
di Maria Cecilia Luise
- 223 L'acquisizione della fonetica dello spagnolo L2 nella terza età  
di Inmaculada Solís García
- 243 Using *Duolingo* to learn English at an old age: a case study at the Università della Terza Età "Giovanni Modugno" in Bari  
di Mariacristina Petillo

## INTRODUZIONE

CONCETTA CAVALLINI, MOIRA DE IACO

La riflessione intorno all'incidenza del fattore età nell'apprendimento linguistico contenuta in questo volume ha un punto di partenza. Questo punto è il progetto di ricerca *3LGames4Prevention. Serious Games for Lifelong Language Learning to Prevent Neurodegenerative Disorders: From Gut Microbiota to Brain Networking* finanziato all'interno del bando competitivo di Ateneo *Horizon Seeds* per il finanziamento di progetti di ricerca dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro denominati *Horizon Europe*, emanato con Decreto Rettorale 1940 dell'8 giugno 2021. Il progetto aveva come obiettivo l'implementazione di un modello sperimentale mirato alla prevenzione di patologie neurologiche secondarie al declino cognitivo attraverso un percorso innovativo di apprendimento di una seconda lingua (L2) tramite *serious games*<sup>(1)</sup>, e riguardava soggetti adulti di una fascia di età di 45-55 anni. Nella riflessione progettuale si è dunque partiti dal confronto, e anche dalla riflessione su quanto esiste al momento circa l'apprendimento delle

---

(1) Tale apprendimento era associato ad un percorso di validazione dei risultati ottenuti con l'applicazione di metodologie standardizzate per l'identificazione di marcatori di effetto dell'intervento (nuove tecniche di neuroimmagine funzionale non invasiva). Tutto il percorso era finalizzato a migliorare la nostra comprensione di possibili *signatures* del microbiota intestinale che sono collegate a prestazioni cognitive, identificando interventi appropriati che supportino il funzionamento cognitivo ottimale. Le unità incluse nel progetto sono state quattro: una unità didattico-linguistica, una unità medica, una unità psico-pedagogica e una informatica, per un totale di circa trentasette ricercatori. Cfr. sito internet del progetto: <https://3l-games4prevention.eu>.

lingue e si è riscontrata una grande disparità della quantità di letteratura critica prodotta attorno ad alcune fasce di età rispetto ad altre. È così che è nata l'idea del volume.

Il nesso tra apprendimento delle lingue ed età degli apprendenti è stato a lungo indagato e dibattuto. Dagli anni Sessanta l'ipotesi del periodo critico di Lenneberg è stata al centro di ricerche e studi critici condizionando teorie ed esiti dell'educazione linguistica<sup>(2)</sup>. Influenzata dagli studi di Penfield e Roberts sulla localizzazione delle funzioni cerebrali e il progressivo irrigidimento di quelle linguistiche<sup>(3)</sup>, essa prevede che ci sia una ben definita finestra temporale entro la quale soltanto è possibile acquisire la lingua materna (L1): questa finestra si chiude con il completamento della lateralizzazione cerebrale all'inizio della pubertà verso i dodici anni. Gli studi che, rifacendosi a tale ipotesi, hanno provato a definire uno o più periodi critici anche per l'acquisizione delle seconde lingue, non sono giunti a delineare un quadro scientifico certo e condiviso<sup>(4)</sup>, anche perché spesso le loro analisi si sono basate esclusivamente su apprendenti di età compresa entro il periodo critico indicato da Lenneberg; le altre fasce d'età non sono state né testate né considerate. Talvolta l'ipotesi del periodo critico è stata fortemente criticata, altre volte è stata assunta in una forma più debole, secondo la quale la finestra temporale sarebbe applicabile solo alla competenza fonologica e articolatoria e non a tutte le competenze linguistiche<sup>(5)</sup>.

In ogni caso, l'ipotesi del periodo critico ha a lungo influenzato gli studi nel campo dell'educazione linguistica limitando i pubblici a cui

(2) E. LENNEBERG, *Biological Foundations of Language*, Wiley, New York (NY) 1967.

(3) W. PENFIELD, L. ROBERTS, *Speech and Brain Mechanisms*, Princeton University Press, Princeton 1959.

(4) J.S. JOHNSON, E.L. NEWPORT, "Critical Period Effects in Second Language Learning: the Influence of Maturational State on the Acquisition of English as a Second Language", *Cognitive Psychology*, 21, 1989, pp. 60-99.

(5) D. SINGLETON, Z. LENGYEL (eds.), *The Age Factor in Second Language Acquisition*, Multilingual Matters, Clevedon 1995; K. HAKUTA, "A Critical Period for Second Language Acquisition?", in D.B. BAILEY, J.T. BRUER, F.J. SYMONS, J.W. LICHTMAN (eds.), *Critical Thinking about Critical Periods*, Brookes, Baltimora 2001, pp. 193-205. C. MOSKOVSKY, "The critical period hypothesis", in C. ALLEN (ed.), *The 2002 Proceedings of the 2001 Conference of the Australian Linguistic Society*, 2002, pp. 1-8, <http://www.als.asn.au>; R. JOHNSTONE, "Addressing 'the age factor': some implications for languages policy", Consiglio d'Europa, Strasburgo 2002; K. HAKUTA, E. BIALYSTOK, E. WILEY, "Critical Evidence: a Test of the Critical Period Hypothesis for Second Language Acquisition", *Psychological Science*, 14, 1, 2003, pp. 31-38.



è stata destinata la progettazione dei corsi di lingua alle fasce d'età più giovani. Solo a partire da anni più recenti, sebbene si sia continuato ad ammettere che l'età ha degli effetti sull'acquisizione linguistica, si è iniziato a studiare «le condizioni e i limiti di questi effetti»<sup>(6)</sup> e a progettare metodologie, strategie e tecniche didattiche specifiche per ogni età sulla base dei dati emersi da studi mirati a ogni fascia d'età. È stato così osservato, ad esempio, che se i bambini sono avvantaggiati nelle situazioni di apprendimento linguistico spontaneo e per immersione nelle quali essi fanno leva su modalità di acquisizione di tipo implicito e automatico, gli adulti e gli anziani, invece, si dimostrano avvantaggiati nelle situazioni di apprendimento strutturato, formale, nelle quali possono ricorrere a modalità di apprendimento esplicito, consapevole, basate su conoscenze di tipo dichiarativo<sup>(7)</sup>.

Le più recenti indagini sul nesso tra fattore età e apprendimento linguistico non si concentrano più esclusivamente sui fattori interni neurologici di tipo deterministico, bensì guardano maggiormente al concetto di educabilità lungo l'intero arco di vita fondato sulla plasticità sinaptica e, pertanto, si concentrano sull'analisi di fattori esterni, quali quelli endogeni e ambientali, e fattori psicologici, ovvero affettivi, emotivi, motivazionali che hanno il potere di dirigere e condizionare la capacità di apprendimento in età adulta e più avanzata<sup>(8)</sup>. Come viene evidenziato, argomentato e spesso confermato dai contributi inclusi in questo volume, gli studi hanno dimostrato che in funzione dell'apprendimento delle lingue da parte delle diverse fasce d'età esistono modalità, preferenze, strategie differenti che dipendono «da fattori neurocognitivi, psicologici, linguistici, sociali e contestuali»<sup>(9)</sup>. Questo consente di orientarsi sempre più verso l'applicazione nel campo dell'educazione linguistica di concetti chiave – diventati pilastri dei programmi

---

(6) T. KEELY, "A Polyglot's Perspective on the Age Factor in Foreign Language Acquisition", *KSU Business Review*, 27, 1, 2016, pp. 29-52; M. CARDONA, M.C. LUISE, *Gli anziani e le lingue straniere. Educazione linguistica per la terza età*, Pensa MultiMedia, Lecce 2018, p. 80.

(7) R. DEKEYSER, "Implicit and Explicit Learning", in C.J. DOUGHTY, M.H. LONG (eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, Blackwell, Oxford 2005, pp. 313-348.

(8) D. SINGLETON, "The Critical Period Hypothesis: some Problems", *Interlinguistica*, 17, 2007, pp. 48-56.

(9) M. CARDONA, M.C. LUISE, *Gli anziani e le lingue straniere. Educazione linguistica per la terza età*, cit., p. 83.

educativi della Comunità Europea – quali quelli di “educazione permanente”, “lifelong learning”<sup>(10)</sup>, “lifewide learning” traendo i benefici cognitivi, ad esempio in termini di riserva cognitiva<sup>(11)</sup>, e quelli sociali ed economici per gli apprendenti adulti e anziani, anche in funzione dell’affermazione di una necessaria cittadinanza attiva nelle società complesse multiculturali, plurilinguistiche e fortemente tecnologizzate nelle quali viviamo.

Il presente volume è stato strutturato in quattro sezioni che si muovono in ordine cronologico rispetto all’età degli apprendenti. L’apertura è affidata a Mario Cardona che, in un saggio di introduzione alla riflessione, “Pedagogia, andragogia, glottogeragogia. Apprendere la lingua nell’arco della vita”, esamina i presupposti e le idee fondamentali concernenti il legame tra fattore età ed educazione linguistica. Tale saggio si colloca nel solco della riflessione sui nuovi pubblici di apprendenti che trascendono i tradizionali ambiti scolastici. Si tratta di una riflessione che si è resa necessaria negli ultimi anni a causa dei cambiamenti che hanno investito la società contemporanea, tra questi, in particolare, quello dell’incremento demografico della popolazione anziana. Cardona traccia i confini di un *continuum* che, partendo dai principi andragogici come sviluppo dei fondamenti della pedagogia, giunge a delineare un insegnamento consapevole delle lingue agli anziani attraverso i nuovi concetti della glottogeragogia.

La prima sezione, “Età, apprendimento linguistico e tecnologie”, mira a mettere in relazione il fattore età nell’apprendimento linguistico con la questione dei supporti tecnologici e della linguistica applicata agli approcci e anche alla finalizzazione della maggiore efficienza del processo cognitivo. Silvestro Malara e Maria Sammarro, a partire dall’argomentazione critica di un passo di Derrida, considerato la base della critica derridiana al logocentrismo, più precisamente, al fonocentrismo, nel loro saggio “L’ontogenesi del Segno e la possibilità di apprendere le lingue *da grandi*” propongono una messa a fuoco del contatto originario tra l’espressione verbale e il segno a essa correlato,

(10) P. JARVIS, *Adult Education and Lifelong Learning: theory and practice*, Routledge, London and New York 2004; P. JARVIS, *Towards a Comprehensive Theory of Lifelong Learning*, Routledge, London and New York 2006.

(11) Cfr. M. CARDONA, M.C. LUISE, *Gli anziani e le lingue straniere. Educazione linguistica per la terza età*, cit.

considerato un archetipo. L'obiettivo è quello di evidenziare la necessità di recuperare questo contatto in funzione della possibilità di imparare una lingua a qualsiasi età.

Nel suo contributo, Moira De Iaco, tenendo conto del fattore età, fornisce un'analisi della percezione come processo cognitivo che permette di interpretare consciamente o inconsciamente gli stimoli. L'obiettivo di questo contributo è quello di prendere in esame gli aspetti cognitivi che caratterizzano la percezione visiva e quella uditiva nel contesto dell'educazione linguistica, argomentando le implicazioni glottodidattiche in relazione all'età degli apprendenti e alla diffusione delle moderne tecnologie utilizzabili nella classe di lingua. L'articolo di Tatiana Temporale intitolato "Apprendere una L2/LS in età adulta e anziana: potenzialità delle metodologie Project-Based Learning e Task-Based Learning" offre una panoramica di metodologie quali il *Project-Based Learning* e il *Task-Based Learning*. Entrambe queste metodologie vengono inquadrare nella loro efficacia nel contesto dell'educazione linguistica rivolta alla coorte di apprendenti adulti e a quella di apprendenti anziani.

La seconda sezione è dedicata all'apprendimento delle lingue nell'età pre-scolare e scolare. Nel contributo "L'acquisizione del lessico in L2 in età prescolare: *lexical chunks* e applicazioni didattiche" di Raffaella Biagioli ed Elisabetta Cecconi viene illustrata una visione d'insieme dei presupposti e dei risultati degli studi più avanzati sui vantaggi dell'esposizione precoce di neonati e bambini in età scolare a una L2. Il focus principale è l'analisi teorica e pratica dei *lexical chunks* nell'educazione linguistica degli apprendenti nella fascia d'età oggetto del contributo. Maria Vittoria Lo Presti presenta uno studio incentrato sul ruolo della narrazione nella didattica dell'italiano come lingua straniera per apprendenti bambini, in età prescolare e scolare. Tale studio, oltre a fornire riflessioni di carattere teorico-metodologico, mette insieme un prezioso apparato di esempi di percorsi e attività didattiche interessanti e utili non solo per gli studiosi di didattica delle lingue, bensì anche per i docenti di lingua. Il contributo di Michel Vergne descrive il progetto *Grandir en français* condotto su ragazzi della scuola elementare (9-11 anni) come prima sensibilizzazione all'apprendimento linguistico. Attraverso una importante campagna di informazione delle famiglie e

in seguito di formazione degli insegnanti, il progetto ha previsto un “kit di sensibilizzazione” di base, dal riconoscere e riprodurre i suoni francesi non presenti nella nostra lingua (come i suoni nasali) ad imparare semplici frasi e semplici canzoni.

La terza sezione è intitolata “L’apprendimento delle lingue nell’età adulta” e comprende quattro saggi. Giovanni Favata propone una analisi del Progetto Pavia, destinato all’apprendimento dell’italiano L2 da parte di studenti universitari stranieri presso l’Università di Pavia. Nello specifico, lo studio propone un’analisi qualitativa-interpretativa di testi scritti da studenti universitari stranieri, prendendo in considerazione i risultati dell’azione didattica soprattutto in relazione allo sviluppo della testualità, grazie alla cura dell’apprendimento del lessico e di strutture linguistiche complesse. Gli studenti, con diverse L1 (spagnolo, tedesco, finlandese, portoghese, ecc.), hanno dimostrato di avere delle caratteristiche comuni; lo studente universitario produce testi abbastanza complessi pur essendo principiante. L’articolo di Nicoletta Armentano si concentra sulla questione dell’apprendimento permanente del discendente adulto, ossia su chi decide, in una fase successiva alla scolarizzazione, di migliorare le proprie conoscenze, capacità e competenze. Le conclusioni si basano sul corso scaturito dal progetto di ricerca biennale (2019-2021) *Il Plurilinguismo nelle aziende dell’area veronese: un volano per l’internazionalizzazione* (MultilinVR), possibile grazie al Progetto di Eccellenza dipartimentale (2018-2022) *Le Digital Humanities applicate alle lingue e alle letterature straniere* dell’Università di Verona.

Nel saggio intitolato “Excuse me, do you speak...business?” Insegnamento dell’inglese LS ad apprendenti adulti: tra easy talk e linguaggio aziendale”, Giovanna Gasparro e Rossella Abbaticchio argomentano obiettivi e risultati di un progetto di insegnamento dell’inglese come lingua straniera ad adulti che ha coinvolto una ventina di studenti di livello pre-intermedio e intermedio, dipendenti di un’azienda del territorio pugliese che intrattiene rapporti di collaborazione con aziende europee di ambito prevalentemente anglosassone. Come evidenziato dalle autrici, il progetto ha applicato un approccio andragogico mirato innanzitutto a rendere consapevoli gli studenti del proprio livello di partenza e conseguentemente a stimolare il raggiungimento dell’indipendenza linguistica e dell’autonomia comunicativa, attraverso

il conseguimento prioritario di strumenti linguistici utilizzabili in ambito professionale, ma anche nella comunicazione quotidiana.

L'articolo di Denise Milizia e Victoria Sportelli propone un approccio culinario e cognitivo per l'apprendimento dell'inglese da parte di un pubblico adulto. L'occasione dello studio è la creazione di un serious game, *MasterEnglish*, per l'apprendimento dell'inglese da parte di un pubblico adulto all'interno del Progetto *Horizon Seeds 3LGames4Prevention* dell'Università di Bari Aldo Moro.

L'ultima sezione, dal titolo "L'apprendimento delle lingue nella terza età" chiude il cerchio del percorso del volume. Maria Cecilia Luise, a partire dall'esame delle conseguenze sociali, politiche e culturali del cosiddetto "protagonismo demografico" degli anziani e dell'aumento dell'età media della popolazione, nel saggio "Il training sulle strategie di apprendimento in corsi di lingua straniera per studenti senior. Una proposta didattica", esamina obiettivi e risultati di una proposta didattica per studenti senior sviluppata all'interno del Progetto *Vintage*. Quest'ultimo ha come finalità principale quella di progettare materiali didattici ad hoc per l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue straniere da parte di studenti over 60 e di testarne l'efficacia. L'idea alla base di questo progetto nonché del contributo incluso all'interno del presente volume, è quella di dimostrare la possibilità di imparare una lingua straniera nella terza e quarta età ricorrendo a una didattica mirata che utilizza materiali didattici adatti alle esigenze e alle caratteristiche specifiche degli apprendenti in queste fasce d'età.

L'acquisizione fonetica dello spagnolo L2 nella terza età è al centro dello studio di Inmaculada Solís García. Lo studio vuole approfondire i meccanismi di acquisizione fonetica dello spagnolo in tarda età (+ 60 anni, frequentanti i corsi del Centro Linguistico di Ateneo di Firenze) mettendoli a confronto con i meccanismi dei discenti di 18-25 anni. L'ipotesi di base è che i meccanismi siano simili, ma lo studio mira a verificare se vi sia, per gli apprendenti adulti, una interferenza grafemica tra lingue affini maggiore rispetto ai giovani. Mariacristina Petillo descrive una esperienza condotta con gli iscritti all'Università della Terza Età "Giovanni Modugno" di Bari. L'apprendimento linguistico mediato dalle app gamificate, ma anche dai serious games può rappresentare una frontiera per l'apprendimento della lingua inglese; i benefici

e le potenzialità di questa procedura sono complicate, ma promettenti in una società votata all'invecchiamento. L'esperienza di apprendimento su due gruppi di apprendenti di 25 persone, ognuno (dai 60 agli 80 anni) tramite la app gamificata *Duolingo*, è descritta nel dettaglio, con delle conclusioni preliminari e tuttavia dal grande potenziale per un futuro approfondimento dell'esperienza.

La riflessione condotta in queste pagine non si vuole un momento conclusivo; vuole essere piuttosto l'invito ad indicare nuove piste che non devono necessariamente muoversi nel senso della settorialità più stretta, come per molti anni è avvenuto nella tradizione della ricerca. Sono soprattutto le intersezioni a rivelare l'interesse di esperienze che possono incrociarsi, essere applicate in maniera più o meno fruttuosa a fasce d'età diverse, ancor più nell'ambito dell'apprendimento linguistico. E in un mondo che si allarga sempre più, multiculturale e internazionalizzato, la ricerca non può che seguire questa pista; soprattutto, essa non può ignorare il protagonismo demografico anche di fasce d'età una volta escluse dall'idea di apprendere una lingua straniera. Questo volume contiene dunque una proposta inclusiva di riflessione e, parlando di "fattore età" in relazione all'apprendimento linguistico, vuole sottolineare tutte le potenzialità e le ricchezze di questo allargamento degli orizzonti.

## PEDAGOGIA, ANDRAGOGIA, GLOTTOGERAGOGIA APPRENDERE LA LINGUA NELL'ARCO DELLA VITA

MARIO CARDONA

### 1. Dalla pedagogia all'andragogia

Nel 1970 Malcom Knowles pubblicava *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy*<sup>(1)</sup>, seguito nel 1973 da *The adult learner. A neglected species*<sup>(2)</sup>, volume che sarebbe divenuto un classico sull'educazione agli adulti<sup>(3)</sup>. Va tuttavia osservato che la proposta di una teoria unitaria sull'apprendimento degli adulti era già presente negli anni Sessanta nella letteratura scientifica europea e che proprio in contesto europeo venne coniato il termine *andragogia*<sup>(4)</sup> per creare una distinzione tra le specificità dell'insegnamento agli adulti e le teorie sull'educazione dei giovani proposte dalla *pedagogia*. A partire dagli

---

(1) M. KNOWLES, *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy*, Association Press, New York 1970.

(2) M. KNOWLES, *The Adult Learner: A Neglected Species*, Gulf, Houston 1973.

(3) L'edizione italiana *Quando l'adulto impara. Pedagogia e Andragogia*, Milano, Franco Angeli, risale al 1997 e si basa sull'ultima rielaborazione di Knowles nel 1990.

(4) Il neologismo *Andragogik* era stato proposto da un maestro elementare tedesco, Alexander Kapp, nel 1833, ma all'epoca non ebbe grande fortuna. Successivamente venne riproposto nel 1921 dal sociologo Rosenstock, il quale osservava che: «non basta tradurre le intuizioni della teoria dell'educazione [la pedagogia] nella situazione degli adulti. I docenti dovrebbero essere dei professionisti che possono cooperare con gli allievi; solo un docente di questo genere può essere, in contrapposizione a un 'pedagogo', un 'andragogo'». Ivi, p. 70.

anni Cinquanta il termine andragogia è presente in molte culture<sup>(5)</sup>. Fin dalla metà del secolo scorso si osserva dunque una certa diffusione del termine e uno sviluppo della letteratura sulla formazione e educazione degli adulti. Il neologismo *andragogy* si sarebbe successivamente diffuso negli Stati Uniti grazie a Knowles, il quale, nel 1968, pubblica il saggio *Andragogy, not pedagogy*<sup>(6)</sup> in cui l'autore sottolinea fin dal titolo il proposito di porre andragogia e pedagogia in opposizione. Successivamente Knowles si orienterà verso un approccio più sfumato, definendo l'andragogia un "sistema di ipotesi alternative" che dialogano con le teorie pedagogiche. Gli studi sull'andragogia di Knowles hanno il merito di aver organizzato le implicazioni provenienti da diversi ambiti scientifici in una teoria integrata. Ciò che fino ad allora erano ricerche isolate sull'insegnamento agli adulti contribuiscono nell'andragogia a dar forma ad una teoria integrata che tiene conto delle specificità del discente adulto e delle caratteristiche dell'apprendimento, per giungere ad una proposta organica di un modello teorico-pragmatico di formazione. L'andragogia fonda le sue radici sulla conferma scientifica relativa alla possibilità dell'adulto di apprendere. In particolare, la pubblicazione nel 1928 di *Adult Learning* di Edward Thorndike<sup>(7)</sup> rappresenta la conferma sulla capacità di apprendere dell'adulto, cosa fino ad allora non ancora verificata con metodo scientifico. Inoltre, la pubblicazione nel 1926 di *The meaning of adult education*, di Edward Lindeman<sup>(8)</sup>, ispirato ampiamente dalle teorie di Dewey, prende in considerazione non solo la capacità di apprendimento dell'adulto, ma anche il processo in base al quale esso avviene.

Nella seguente tabella vengono poste a raffronto le principali caratteristiche riconducibili alla pedagogia e all'andragogia.

---

(5) Osserva Knowles: «è stato un formatore degli adulti Jugoslavo, Dusan Savicevic, a farmi conoscere questo concetto e questa denominazione, che io ho presentato nella letteratura scientifica americana con il mio articolo *Andragogy not Pedagogy*». *Ibid.*

(6) M. KNOWLES, "Andragogy, not pedagogy", *Adult Leadership*, 16 (10), 1968, pp. 350-352.

(7) E. THORNDIKE, *Adult Learning*, Macmillan, New York 1928.

(8) E. LINDEMAN, *The meaning of adult education*, New Republic, New York 1926.



**Tabella 1.** Caratteristiche principali della pedagogia e dell'andragogia<sup>(9)</sup>.

	Presupposti		Elementi del progetto		
	Pedagogia	Andragogia		Pedagogia	Andragogia
Concetto di sé	Dipendenza	Sempre maggiore autonomia	Clima	Orientato verso l'autorità Formale competitivo	Reciprocità Rispetto Collaborazione informale
Esperienza	Di poco valore	I discenti costituiscono una ricca risorsa per l'apprendimento	Pianificazione	Da parte del docente	Meccanismo di pianificazione comune
Disponibilità	Sviluppo biologico, pressione sociale	Compiti evolutivi del ruolo sociale	Diagnosi dei bisogni	Da parte del docente	Auto-diagnosi reciproca
Prospettiva temporale	Applicazione posticipata	Applicazione immediata	Formulazione degli obiettivi	Da parte del docente	Negoziazione comune
Orientamento all'apprendimento	Centrato sulle materie	Centrato sui problemi	Progetto	Logica delle materie Unità di contenuto	Sequenze secondo la disponibilità ad apprendere. Unità di problemi
			Attività	Tecniche di trasmissione dei contenuti	Tecniche basate sull'esperienza (ricerca)
			Valutazione	Da parte del docente	Re-diagnosi comune dei bisogni. Valutazione comune del programma

In sintesi, è possibile individuare sei elementi fondamentali che lo stesso Knowles indica come principi fondanti dell'andragogia.

(9) Adattato da M. KNOWLES, *Quando l'adulto impara. Pedagogia e Andragogia*, cit., p. 139.

**Tabella 2.** I principi fondanti dell'andragogia.

I PRINCIPI FONDANTI DELL'ANDRAGOGIA	
	L'adulto tende ad essere una persona autonoma in grado di autodirigersi:
Il concetto di sé del discente	<p>«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»<sup>(10)</sup>.</p> <p>Rispetto all'adolescente l'apprendente adulto sviluppa maggiore consapevolezza di sé e di conseguenza acquisisce maggiore autonomia. In ambito educativo ciò si traduce in una maggiore capacità di indipendenza. Egli desidera essere coinvolto in prima persona nelle scelte legate al percorso di apprendimento.</p> <p>«Gli adulti sentono l'esigenza di sapere perché occorra apprendere qualcosa prima d'intraprendere l'apprendimento stesso»<sup>(11)</sup>:</p>
Il bisogno di conoscere	<p>Imparare qualcosa di nuovo richiede alle volte uno sforzo importante e tale sforzo può aumentare con l'avanzare dell'età e con un minor livello socioculturale. Di conseguenza l'adulto prima di impegnarsi nello studio vuole sapere perché deve apprendere qualcosa e a che cosa possa servirgli. Conoscere i vantaggi dell'apprendimento comporta dunque un incremento della motivazione.</p> <p>«Gli adulti entrano in un'attività di formazione con un'esperienza 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. [...] Questa differenza in quantità e qualità del vissuto esperienziale comporta numerose conseguenze per la formazione degli adulti»<sup>(12)</sup>:</p>
Il ruolo dell'esperienza	<p>Gli adulti devono imparare come apprendere attraverso l'analisi delle loro esperienze, in quanto l'esperienza rappresenta un background attraverso il quale essi formano parte della loro identità. Conseguentemente, un gruppo di apprendenti adulti presenterà al suo interno una grande eterogeneità di stili di apprendimento, fattori motivazionali, bisogni, interessi, obiettivi<sup>(13)</sup>. Ciò richiede da parte del docente di valorizzare nel discente strategie e modalità proprie di percorsi individualizzati. L'esperienza può divenire, tuttavia, anche un limite all'apprendimento nel momento in cui condiziona il modo di pensare, chiudendo la mente a idee nuove e a modi di vedere il mondo alternativi. In questo senso, non è importante solo l'esperienza di vita, ma anche le esperienze di apprendimento sperimentate precedentemente, che condizionano, in positivo o in negativo, la percezione e la valutazione dell'attività formativa.</p>
La disponibilità ad apprendere	<p>Gli adulti sono disponibili ad apprendere ciò che hanno bisogno di sapere e di saper fare per affrontare efficacemente le situazioni della loro vita e per realizzarsi nel proprio ruolo sociale e lavorativo; l'adulto quindi è disposto ad apprendere ciò che ritiene possa tornargli utile. La motivazione deriva dalla consapevolezza che i nuovi concetti da apprendere contribuiscano ad affrontare positivamente problemi della vita personale o lavorativa.</p>

(10) Ivi, p. 78.

(11) Ivi, p. 77.

(12) Ivi, pp. 78-79.

(13) Ivi, p. 78.

L'orientamento verso l'apprendimento	<p>Il soggetto adulto ha un orientamento centrato sulla vita reale e investe nella formazione se percepisce che lo sforzo di apprendere lo può aiutare a risolvere problemi reali; non è interessato ad apprendere generici contenuti disciplinari, ma conoscenze utilizzabili fuori dal contesto di apprendimento. Più che sui contenuti in sé, dunque, l'insegnamento agli adulti deve essere orientato verso competenze e abilità delle quali l'adulto coglie le implicazioni pratiche.</p> <p>Le motivazioni più potenti dell'adulto sono le pressioni interne, personali, legate all'autorealizzazione, all'autostima, al miglioramento della qualità della vita<sup>(14)</sup>.</p>
La motivazione	<p>Tuttavia, questo tipo di motivazione intrinseca, che nell'adulto è maggiore rispetto a quella estrinseca, può essere inibita ad esempio da un concetto di sé negativo come studente, scarse opportunità o difficoltà di reperire risorse oppure, fattore determinante per l'adulto, la mancanza di tempo o un percorso di apprendimento che non rispetta le caratteristiche del discente adulto. Tali fattori concorrono a ridurre i processi auto-motivanti.</p>

---

Knowles definisce la sua teoria un “modello di assunzioni” e ne trae numerose implicazioni per la didattica rivolta ad adulti. Di fatto, come hanno notato numerosi critici<sup>(15)</sup>, l'andragogia di Knowles non sembra essere una teoria dimostrata, quanto piuttosto un'ideologia; lo stesso Knowles in seguito rivede in parte il suo modello e definisce l'andragogia come un quadro di riferimento concettuale che può dare origine a una teoria emergente, e nel corso degli anni la concezione originaria dell'andragogia come opposta alla pedagogia lascia il posto ad un'idea di pedagogia e andragogia come un *continuum* che va da un apprendimento guidato dall'insegnante ad un apprendimento guidato dall'apprendente, dove quindi la variabile fondamentale è il concetto di autodirezione, ed entrambi gli approcci possono essere appropriati con apprendenti di diverse età, a seconda della situazione<sup>(16)</sup>.

## 2. Dall'andragogia alla geragogia

Il modello andragogico di Knowles si sviluppa negli anni Settanta, dunque in un contesto sociale e demografico molto diverso da quello

(14) Ivi, p. 82.

(15) Cfr. D. RAMÍREZ GÓMEZ, *Language Teaching and the Older Adult: The Significance of Experience*, Multilingual Matters, Bristol 2016, pp. 94ss.

(16) M. CARDONA M.C. LUISE, *Gli anziani e le lingue straniere. Educazione linguistica per la terza età*, Pensa Multimedia, Lecce 2018.

attuale. Cinquant'anni fa l'aspettativa di vita era molto diversa da quella di oggi. Solo per citare alcuni dati riferiti all'Italia, nel 1971 essa era di 69 anni per i maschi e di 74,9 per le donne; nel 1981 era di 71,1 per gli uomini e 73,8 per le donne<sup>(17)</sup>.

Nel 2023, secondo il rilevamento ISTAT l'aspettativa di vita arriva a 80,3 per gli uomini e 84,8 per le donne<sup>(18)</sup>. Da questi dati relativi all'età biologica si comprende come il concetto di adulto sia cambiato profondamente in questi ultimi decenni. Oltre all'età biologica dobbiamo considerare inoltre anche un'età psicologica, un'età sociale e un'età funzionale, le cui definizioni e rappresentazioni sono radicalmente mutate. Oggi, infatti, l'allungamento della vita media porta a una descrizione dell'arco della vita che introduce nuove categorie. Si sviluppa una particolare attenzione, in ambito sociologico, neuropsicologico e anche educativo verso una fascia demografica degli anziani che vengono attualmente così rappresentati:

- Giovani anziani (64-74 anni)
- Anziani (75-85 anni)
- Grandi vecchi (86-99 anni)
- Centenari (centenari in fuga)

L'allungamento della vita si accompagna ad un altro dei fenomeni demografici più rilevanti dell'epoca attuale: l'invecchiamento della popolazione. Negli ultimi decenni si assiste infatti ad un aumento dell'età media, con un incremento proporzionale della popolazione anziana nel quadro demografico che non si era mai verificato nella storia mondiale<sup>(19)</sup>. In particolare, nel primo mondo gli anziani rappresentano una parte sempre più consistente della società e costituiscono un vero e proprio fenomeno di protagonismo demografico. A gennaio 2023 le persone in Italia con più di 65 anni rappresentano il 24,1% (quasi un quarto) della popolazione totale, Mentre il numero di persone ultraottantenni rappresenta il 7,7% dei residenti.

(17) Dati ISTAT: <https://www.istat.it/it/files/2011/03/Italia-in-cifre.pdf>.

(18) <https://www.istat.it/storage/rapporto-annuale/2023/Rapporto-Annuale-2023.pdf>.

(19) L. ABBURRÀ, E. DONATI, *Ageing: verso un mondo più maturo. Il mutamento dell'età come fattore di innovazione sociale*, IRES Piemonte: Quaderni di ricerca dell'Istituto ricerche economico-sociali del Piemonte 2004.