

Intelligenza sociale, co-partecipazione, qualità della vita e educazione degli adulti nella visione di E.C. Lindeman

Social intelligence, co-participation, quality of life and adult education in E.C. Lindeman's vision

Elena Marescotti

Associate Professor | Department of Humanities | University of Ferrara (Italy) | elena.marescotti@unife.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Marescotti, E. (2023). Social intelligence, co-participation, quality of life and adult education in E.C. Lindeman's vision. *Pedagogia oggi*, 21(2), 81-88.

<https://doi.org/10.7346/PO-022023-09>

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi10.7346/PO-022023-09>

ABSTRACT

Eduard C. Lindeman (St. Clair, Michigan 1885 – New York 1953) develops the most relevant ideas of *The Meaning of Adult Education* (1926) on this concept: "Knowing-behavior, which is intelligence, is social in two direction: it takes others into account and it calls forth more intelligent responses from others" (p. 165). Starting from implications of "social intelligence" for Adult education field (experiential learning, mutual teaching/learning, etc.), this article intends to explore the relationship between individual and collective dimension about the "mature" mentality/behaviors. That is, those behaviors that deal reality in meaningful perspective, making possible conscious actions and assuming that the development of individual takes place together with community, which the individual belongs and participates at the same time. From these reflections, interesting ideas derive for understanding the links between citizenship, democracy and education (of adults) that Lindeman has strengthened on a theoretical level and in practice, providing for learning contexts based on collaboration and sharing knowledge.

"Il comportamento consapevole, che è intelligenza, è sociale in due direzioni: prende in considerazione gli altri e provoca reazioni più intelligenti da parte degli altri": è attorno a questa affermazione che Eduard C. Lindeman (St. Clair, Michigan 1885 – New York 1953) articola i costrutti più significativi di *The Meaning of Adult Education* (1926, p. 165). A partire dalle implicazioni dell'"intelligenza sociale" nell'ambito dell'educazione degli adulti (apprendimento esperienziale, mutuo insegnamento/apprendimento ecc.), questo articolo approfondisce il rapporto tra dimensione individuale e collettiva nello sviluppo di mentalità/condotte "mature", tali nella misura in cui ravvisano nella problematizzazione/significazione della realtà la possibilità di intervenire consapevolmente, posto che il singolo esiste nella comunità cui appartiene e partecipa al contempo. Ne derivano interessanti spunti per comprendere i nessi tra cittadinanza, democrazia ed educazione (degli adulti) che Lindeman ha irrobustito sul piano teorico e delle prassi, insistendo sulla necessità di dar vita a contesti apprenditivi basati sulla collaborazione e condivisione dei processi/prodotti della conoscenza.

Keywords: E.C. Lindeman | adult education | experience | social intelligence | democratic society

Parole chiave: E.C. Lindeman | educazione degli adulti | esperienza | intelligenza sociale | società democratica

Received: July 27, 2023

Accepted: November 21, 2023

Published: December 29, 2023

Corresponding Author:

Elena Marescotti, elena.marescotti@unife.it

Premessa

Nelle argomentazioni di *The Meaning of Adult Education* (1926) – il saggio che ha portato a considerare Lindeman come colui che ha posto le fondamenta dell’Educazione degli adulti, avviando una riflessione ampia e sistematica sul suo significato e, di qui, sulle sue finalità e modalità (Stewart, 1987, p. 226; Thompson, 2009, p. 477; Marescotti, 2022, pp. 53-68) – si attribuisce alla nozione di “comunità” e, in particolare, di “comunità democratica” un ruolo sostanziale. Ovvero determinante non solo per il concetto stesso di educazione ma, anche, per la sua possibilità di farsi agente attivo nelle dinamiche di sviluppo, individuale e sociale, dell’intelligenza, intesa come facoltà peculiare dell’umano.

A riguardo, va senz’altro considerato che negli anni immediatamente precedenti alla pubblicazione di *The Meaning of Adult Education*, lo Studioso americano aveva dato alle stampe diversi studi sul tema, indagandone meccanismi, funzioni, bisogni e tensioni, in prospettiva filosofica e sociologica; tra questi, i principali e maggiormente esaustivi furono senz’altro *The Community. An Introduction to Community Leadership and Organization* (1921) e *Social Discovery. An Approach to the Study of Functional Groups* (1924).

Chiamare in causa, sia pure in estrema sintesi, questi due lavori ci pare quindi imprescindibile per imbastire la cornice entro cui prenderanno avvio e forma le analisi che seguiranno.

1. I costrutti in gioco: gruppo sociale, democrazia, bene comune

Circa il primo saggio, riteniamo interessante concentrarci sul suo inusuale epilogo. Le conclusioni di *The Community...*, infatti, consistono in una breve appendice, nella quale Lindeman, in dieci sintetici quanto incisivi punti, presenta una sua personale “confessione di fede” per il ventesimo secolo. Fede che egli rivolge a *Dio*, come amore, verità e scopo; ai principi e agli insegnamenti di *Gesù*; alla *Scienza*, la cui verità rende liberi; alla *Religione*, giacché egli considera ogni problema come un problema spirituale, e nell’unione con la Scienza si può pervenire ad un “idealismo pratico”; all’*Evoluzione*, ovvero al fatto che nell’universo nulla è statico, che tutto cambia; al *Progresso*, da concepire in termini di controllo cosciente delle passioni e degli istinti; al cosiddetto *Uomo Comune*, attraverso il quale si realizzano tutti i grandi movimenti ascendenti della storia; al *Liberalismo*, come abito mentale capace di far pensare in termini di progresso provvisorio e di cambiamento; alla *Famiglia Umana* come struttura organica; e – da ultimo ma non certo per importanza, anzi quale punto d’arrivo che sussume e conferisce pienezza di significato ai precedenti – alla *Democrazia* (cfr. Lindeman, 1921, p. 213).

A questo proposito, il Nostro afferma:

Credo nella *Democrazia*. Che ci possa essere uno stato della società in cui posso lavorare con entusiasmo per me stesso ma con uguale entusiasmo per il bene comune è per me una realtà piena di speranza. Il mero meccanismo della Democrazia è incidentale. Gli “ismi” perdono il loro significato quando ci avviciniamo alla Democrazia come stile di vita. Ciò di cui il mondo ha bisogno ora è una dinamica spirituale in quantità sufficiente per realizzare un rapporto armonioso tra il Processo Democratico e lo Specialismo (Lindeman, 1921, pp. 213-214, trad. nostra).

Circa il secondo saggio, *Social Discovery...*, stimiamo degno di nota il passaggio che riguarda la considerazione del gruppo sociale come *mezzo*, e non come *fine*, così illustrata:

L’individuo e il gruppo sono entrambi realtà. L’individuo può essere visto come un’integrazione di organi funzionanti, e il gruppo semplicemente come un’integrazione di funzioni. Il rapporto che un individuo ha con un gruppo non è quindi lo stesso tipo di rapporto che esiste tra un organo e l’organismo integrato. Il singolo organismo utilizza numerosi e vari mezzi per soddisfare i suoi mutevoli bisogni e sul piano umano un numero crescente di bisogni può essere soddisfatto solo attraverso un’azione congiunta o di gruppo. C’è una forte probabilità che l’uomo abbia sviluppato modalità di risposta sociale o di gruppo in così tante direzioni che l’adesione al gruppo è diventata essa stessa un bisogno; il riconoscimento di questo fatto può aver portato i sociologi ad assumere l’ipotesi di una società organica. Ma non può esserci nulla di organico nella società o nel gruppo; ci possono essere solo serie di relazioni, risultati di risposte specifiche a situazioni specifiche. Sono mezzi utilizzati dagli individui nello sforzo di soddisfare i bisogni individuali.

Il punto di vista di cui sopra è ripugnante per molti idealisti, in quanto degrada e minimizza lo stato, la chiesa, il sindacato, l'associazione cooperativa - in breve, il gruppo. Per loro, considerare l'individuo come il centro dei fini significa abbracciare l'egoismo. È forse superfluo aggiungere che i termini "egotismo", "presunzione" ecc., che sono usati per indicare l'egoismo, hanno una sfumatura emotiva socialmente favorevole all'eliminazione dell'individuo come fine. Gli idealisti non hanno del tutto torto; sono semplicemente confusi, e il risultato della loro confusione porta all'uso di mezzi che giustificano i fini, o all'ostinata insistenza su fini statici e irrealizzabili. "Quando i fini sono considerati come se letteralmente in essi l'azione si concludesse, piuttosto che come stimoli direttivi per la scelta presente, sono irrigiditi e isolati"^{*}. D'altra parte, quando il gruppo è riconosciuto come mezzo, sia i mezzi che i fini raggiungono una fluidità sufficiente per arrivare, usando la terminologia di [William] James, a "parlare con l'universo". "I fini, infatti, sono letteralmente senza fine, in quanto hanno continuamente origine via via che nuove attività provocano nuove conseguenze"^{**}. La vita si svolge nell'atmosfera dei mezzi imperativi, la materia di cui, in realtà, è fatta la vita. Il riconoscimento del gruppo come mezzo conferisce nuova realtà e nuovo significato a tutto ciò che gli appartiene come relazione e come funzione, come qualità e come forma di attività. Se il gruppo deve essere il mezzo principale attraverso il quale gli individui nel mondo moderno devono raggiungere i propri fini, diventa molto importante imparare sia i meccanismi di funzionamento che le prestazioni del gruppo.

^{*} *Natura e condotta dell'uomo*, John Dewey, p. 227. L'intero capitolo su "La natura degli scopi" da cui è tratta la citazione più sopra riportata, dovrebbe essere diligentemente studiato da tutti coloro che sono confusi relativamente alla questione mezzi/fini.

^{**} Dewey, p. 232.

(Lindeman, 1924, pp. 136-138, trad. nostra).

Questi due riferimenti, per quanto rapsodici nell'estrapolazione che ne abbiamo fatto, attingendo da contesti argomentativi differenti e assai complessi, ci paiono comunque un'importante introduzione al costruito educativo per la tenuta di un *contratto sociale* di impostazione democratica, che si regola e che evolve in relazione allo sviluppo dell'*intelligenza*.

Per un verso, infatti, assumere la democrazia come "stile di vita" vuol dire, a monte, non solo concepire un ideale di riferimento che funga da principio normativo circa gli svariati ambiti dell'esistenza e la molteplicità di relazioni che intercorrono tra gli individui, ma anche, necessariamente, impegnarsi nel suo costante perseguimento. Il che equivale a elaborare e acquisire conoscenze, maturare competenze e abilità, sviluppare attitudini, costruire progettualità, allestire contesti... ossia affidare ai processi educativi un ruolo cruciale, in termini di intenzionalità e pervasività. Tutt'altro che marginale, infine, è il richiamo al *bene comune*, che Lindeman concepisce in continuità logica, oltre che esperienziale, con il bene personale, ma circa il quale va riconosciuta la non immediatezza di tale percezione/principio, come dimostra del resto l'inesauribile e plurisfaccettato dibattito in argomento, che si esprime in tutta la sua pregnanza quando posto in diretto raccordo con il discorso educativo.

Per altro verso, non si può prescindere dal chiarire l'impostazione del nesso che intercorre tra i mezzi e i fini – particolarmente rilevante sul piano teorico, non meno che operativo, dell'educazione (così come l'esplicito richiamo a Dewey evidenzia) – che, nella prospettiva che qui interessa, coinvolge il rapporto individuale/collettivo. Una questione, questa, che ha segnato l'evoluzione dei modelli educativi e che inevitabilmente ne determina qualità, complessità e problematicità: basti pensare ad una sua assunzione in termini dicotomici, se non di giustapposizione, oppure alla sfida posta dall'integrazione dinamica di queste due dimensioni. Sfida o, meglio, impegno e progetto che Lindeman vedrà poi ben incarnati dall'Educazione degli adulti come azione e movimento sociale:

Ogni gruppo di azione sociale dovrebbe essere, allo stesso tempo, un gruppo di educazione degli adulti, e mi spingo persino a credere che tutti i gruppi di educazione degli adulti di successo prima o poi diventino gruppi di azione sociale (Lindeman, 1945, p. 12, trad. nostra).

2. “Intelligente è la persona che sa ciò che vuole fare e perché”

Come si accennava più sopra, è in *The Meaning of Adult Education* – da cui è tratta la frase che abbiamo posto a titolo di questo paragrafo (Lindeman, 1926, p. 24, trad. nostra) – che le implicazioni del nesso tra sviluppo dell'intelligenza e sviluppo sociale trovano una più peculiare argomentazione in chiave educativa. Se, come l'Autore afferma,

L'intelligenza non è solo la capacità che ci permette di trarre beneficio dall'esperienza: è la funzione della personalità che dà all'esperienza il suo significato passato, presente e futuro. La vita diviene un'avventura creativa in proporzione alla dose e alla qualità dell'intelligenza che si accompagna alla nostra condotta.

In termini psicologici, l'intelligenza è la capacità di imparare, di risolvere problemi, di utilizzare la conoscenza in incessanti adattamenti evolutivi rispetto ai mutamenti dell'ambiente. Le persone intelligenti sono recettive, adattabili. Dal momento che la vita è crescita – continuo mutamento – e poiché gli ambienti non sono mai statici, ogni nuova situazione che dobbiamo affrontare pone nuove sfide all'intelligenza. La conoscenza e i fatti sono sempre relativi e in situazione. Di conseguenza, le personalità in crescita sono condizionate dall'evoluzione delle capacità intellettuali. L'educazione è il processo e l'esperienza è il mezzo per raggiungere l'intelligenza evolutiva. Lo scopo è una vita piena di significato (Lindeman, 1926, pp. 25-26, trad. nostra)

ad essere chiamata in causa è innanzitutto la *qualità* dell'educazione che, tanto direttamente quanto per contrasto, in relazione alle caratteristiche che il movimento dell'Educazione degli adulti consente di rivelare, risulta determinante per considerare l'intelligenza in termini processuali ed inclusivi.

Infatti,

L'educazione degli adulti pone una sfida ai concetti statici di intelligenza e ai limiti dell'educazione convenzionale, nonché alla teoria che vuole le strutture educative riservate a un ceto intellettuale. I sostenitori dello status quo educativo amano asserire che la maggior parte degli adulti non è né interessata all'apprendimento né motivata a continuare l'educazione: se avessero tali stimoli, approfitterebbero senza dubbio delle numerose opportunità educative gratuite offerte dagli enti pubblici. Questa argomentazione elude la domanda e travisa la questione. Non sapremo mai quanti adulti vogliono intelligenza per loro stessi e il mondo in cui vivono finché l'educazione non si sottrarrà ai rigidi modelli della conformità. L'educazione degli adulti tenta di scoprire un nuovo metodo e creare un nuovo incentivo per l'apprendimento; le sue implicazioni sono qualitative, non quantitative. È molto probabile che siano proprio gli adulti che aspirano ad apprendere i meno attratti dalle istituzioni autoritarie dell'educazione convenzionale, coi suoi rigidi e inflessibili requisiti (Lindeman, 1926, pp. 27-28, trad. nostra).

Di qui alla valorizzazione della diversità individuale come ricchezza e motore di crescita sociale il passo è breve; così Lindeman arriverà a considerare concettualmente fallace oltre che pragmaticamente infruttuosa la scissione oppositiva tra dimensione individuale e dimensione sociale, ravvisando ancora una volta nella nozione di *intelligenza evolutiva* il perno della sua argomentazione:

Il comportamento consapevole, che è intelligenza, è sociale in due direzioni: prende in considerazione gli altri e suscita reazioni più intelligenti da parte degli altri (Lindeman, 1926, p. 165, trad. nostra).

Lo scopo stesso dell'Educazione degli adulti si mostra duplice e unitario ad un tempo: in definitiva, si tratta di pensare alla trasformazione individuale in continuo e reciproco adattamento a funzioni sociali che si trasformano, e l'intelligenza ne costituisce sia l'imprescindibile punto di partenza (in termini di dotazione potenziale) sia l'infinito/infinito traguardo (in termini di sempre più complessi, raffinati e densi livelli di significato e azione).

L'intelligenza, quindi, si mantiene viva e vitale solo se riconosciuta, nutrita, coltivata e agita in società, nelle relazioni con le cose, gli ambienti, le persone, le altrui intelligenze. Le caratteristiche che Lindeman le attribuisce muovono, tutte e sinergicamente, verso una conquista conoscitiva globale di sé e del mondo: la ricerca della logica degli eventi, dei noumeni che si celano dietro ai fenomeni, dei rapporti intercorrenti

tra gli avvenimenti, unitamente alla possibilità di riconsiderare le conclusioni cui si è giunti, ritenute sempre perfezionabili, costituiscono il modo tipicamente umano di appropriarsi dei fatti, in una trama relazionale che comprende, al suo interno, anche il sé. Il problema dell'obiettività è, per Lindeman, un falso problema, giacché il punto di vista, la soggettività di chi conosce completa, se non determina, il significato dell'oggetto della conoscenza: la "missione critica" dell'intelligenza, dunque, si evidenzia nel momento in cui si dà pieno riconoscimento al ruolo della personalità nella rivelazione e nell'utilizzo dei fatti.

Questo continuo vaglio critico trova espressione nella sperimentazione diretta, ovvero necessariamente e inderogabilmente in prima persona, del soggetto che, nell'intervallo tra lo stimolo ad agire e il responso che può dare solo una volta che si è compiuta una sua azione, può valutare la propria scelta, immaginandone le conseguenze, in virtù delle esperienze passate e/o delle sue proiezioni nel futuro: in questo "spazio" l'intelligenza entra in gioco, portando a livello consapevole la propria azione e i relativi risultati. È dunque l'impegno costante a cercare di capire cosa e perché si vuole fare a rendere sempre più intelligente (e significante/significativa) la condotta dell'individuo e, quindi, la sua esperienza, rendendo la vita stessa – per usare un'espressione assai felice e ricorrente nella produzione saggistica di Lindeman – un'*avventura creativa* (Marescotti, 2013, p. 57).

È stato a più riprese affermato che, entro tale prospettiva, si delineano quegli aspetti che non solo contraddistinguono l'Educazione degli adulti, ma la "differenziano" da altre forme di educazione: enfatizzare il primato dell'esperienza personale, porsi come scopo lo scambio interpersonale e l'esplorazione di tale esperienza, affidarsi a metodi di discussione, considerare chi svolge il ruolo di formatore come uno stimolo, una guida, un facilitatore di processi (Brookfield, 1987, p. 5). Lo stesso Lindeman, del resto, ha molto insistito sull'Educazione degli adulti come superamento dell'"educazione tradizionale" intesa come impostazione tipica del sistema scolastico (basato sul sapere disciplinare, sull'autorità del docente, sulla staticità del circuito trasmissione/restituzione), tanto che il "modello andragogico" a lui ispirato ed elaborato dal suo *mentee* più noto, Malcom S. Knowles, si definisce in contrasto con il "modello pedagogico" (Knowles, 1970), quantomeno nelle sue primigenie formulazioni.

Tuttavia, ci sembra che gli esiti più fecondi delle intuizioni così come delle riflessioni più compiute di Lindeman possano ritrovarsi in quanto discende da questo suo convincimento che affida ad un'intelligenza così concepita – vale la pena ribadirlo ancora una volta: *evolutiva e sociale*, e *sociale* non nel senso di entità comune quanto astratta che fagocita entità individuali, "mente di gruppo", bensì come intelligenze che interagendo concretescono, "gruppi di menti" (Lindeman, 1926, p. 154) – il ruolo di operare integrazioni a discapito di qualsivoglia tendenza disgregante e conducente alla frammentazione, tanto individuale, quelle che lui chiama "personalità disorganiche" (p. 49), quanto sociale. Come a prefigurare – traslando (infine e solo per un rapido accenno, approfondire ci porterebbe troppo lontano) al piano epistemologico – un ricomponimento della sterile frattura tra pedagogia ed andragogia nel segno di una Scienza dell'educazione che, appunto, si concentra sul processo educativo nella sua continuità ideale di fondo, nonostante conosca contesti, contenuti e protagonisti differenti.

3. L'apprendimento esperienziale *nel* gruppo

L'irriducibile istanza collettiva dell'Educazione degli adulti non riguarda solo il piano, per così dire, finalistico della stessa, volta ad una coesione e armonia sociale dalla struttura democratica e in continua evoluzione, ma – e proprio per questo – anche il piano fattuale, che ha a che fare con le attività e le situazioni concrete di apprendimento, di costruzione della conoscenza, di sperimentazione-in-azione di quei principi educativi intitolati alla significazione dell'esperienza. Il "come" non può essere indifferente al "cosa" e al "perché", e il comune denominatore dell'essere *insieme*, con gli altri, del *co-partecipare* ad un'evoluzione che è sempre sociale si dà anche come la cifra operativa e didattica propria dell'Educazione degli adulti.

Diversi sono i contesti apprenditivi adulti esplorati da Lindeman – dalla formazione superiore al tempo libero alla *parent education*, per ricordarne alcuni tra i più paradigmatici – e in ognuno di questi le qualità individuali che ogni forma di educazione valorizza, sviluppando potere, auto-espressione, libertà e creatività, "diventano significative solo quando viste entro contesti sociali" (Lindeman, 1926, p. 147). Vediamone quindi in breve tre esempi argomentativi, uno per ognuno dei contesti summenzionati.

Per ciò che concerne le attività, a vario titolo, riconducibili alla formazione superiore, come i corsi di

specializzazione che possono riferirsi a un qualsiasi ambito culturale o professionale, Lindeman offre uno studio di caso particolarmente interessante, a partire da una sua esperienza di consulente esterno alle attività di un gruppo di corsisti del Lewis and Clark College di Portland (Oregon). Individua quindi nel *workshop*, ovvero nel lavoro di gruppo laboratoriale, in cui si *impara facendo, insieme ad altri*, la via più adeguata, poiché mette in moto processi e abiti mentali di continuo confronto e adattamento, nello sforzo costante a mantenere alto il livello di “intelligenza critica”:

Forse il più rilevante di tutti i vantaggi dell'apprendimento in un *workshop* si situa nel campo delle relazioni umane. In primo luogo, agli insegnanti e ai consulenti viene assegnato un ruolo normale. Tutti lavorano. L'insegnante non si pone al di fuori del processo, pontificando da una posizione di autorità. È parte del gruppo di lavoro. Se quanto prodotto dal gruppo si rivela un fallimento, l'insegnante stesso ha fallito. Non può mascherare il suo fallimento nascondendosi dietro una serie artificiale di domande d'esame a cui, tra l'altro, qualcun altro ha già risposto per lui. Il *workshop* umanizza l'insegnante. Allo stesso tempo, tutti i componenti di un gruppo di workshop possono pervenire a conoscenze reciprocamente utili, che si rivelano solo in un rapporto di lavoro. Quando l'apprendimento rimane a livello verbale o “libresco”, è possibile che un individuo superficiale si guadagni una reputazione di saggezza. Questo non può accadere in un *workshop*. In condizioni di lavoro collettivo, ogni individuo rivela la sua vera personalità. Alla fine ognuno viene apprezzato per il suo reale valore, la sua capacità di rendimento. Se vogliamo migliorare costantemente le relazioni umane, credo che dovremmo imparare a lavorare con gli altri. In effetti, questa è la semplice prova delle buone intenzioni verso gli altri, la dimostrazione che il lavoro svolto in modo cooperativo conduce all'apprezzamento delle differenze umane (Lindeman, 1953, p. 194, trad. nostra).

Relativamente al tempo libero, occorre preliminarmente chiarire che Lindeman ne stigmatizza le concezioni residuali o compensative o di mero insieme di svaghi fine a se stessi, ribadendo la natura *ricreativa* di attività che, oltre che divertire, ristorare, far trascorrere piacevolmente il tempo, possano ravvivare l'esistenza dell'individuo, consentendogli di fare esperienza di occasioni e relazioni significative anche per gli indotti che provocano in altre sfere, sul piano della consapevolezza di sé, di ciò che si predilige e si desidera fare, di ciò che si ritiene qualitativamente di valore (Marescotti, 2017, p. 58). Ciò significa organizzare, offrire, scegliere e vivere il tempo libero rifuggendo l'omologazione e il solipsismo, per farne una situazione di vita integrata e esplicitamente ispirata all'ideale democratico:

Oltre ad essere una società tradizionalmente democratica, la nostra è una civiltà che subisce l'influenza di molte forze che non hanno nulla a che fare con gli ideali democratici. La “macchina”, ad esempio – un sinonimo di tecnologia e scienza – tende a produrre maggiore standardizzazione, specializzazione e meccanizzazione. Queste sono influenze che potrebbero essere in conflitto con l'ideale democratico. Il loro effetto è quello di distruggere l'unità organica dell'esperienza. Le nostre vite diventano più frammentarie e le nostre esperienze più segmentate. Non riesco a vedere un modo efficace di superare queste conseguenze, ad eccezione di un programma ricreativo che ristabilirà gli equilibri e fornirà opportunità per esperienze più organiche. Ogni responsabile delle attività ricreative dovrebbe chiedersi all'inizio di ogni programma che inaugura: è probabile che questa attività possa portare o allontanare a/da una vita equilibrata? (Lindeman, 1941, p. 401, trad. nostra).

Infine, considerando il movimento della *parent education* come una manifestazione tra le più cogenti dell'Educazione degli adulti, Lindeman insiste sul fatto che la famiglia costituisce l'essenza della comunità quale insieme di famiglie: in questo senso, la vita familiare è una forza sociale, più omogenea di quanto non possa di primo acchito apparire, se si pensa, ad esempio, che, a prescindere dalla condizione sociale ed economica, tutte le famiglie sono formate da adulti e bambini in relazione simile gli uni con gli altri. Di là di questi aspetti, è cruciale, per Lindeman, ribadire che l'educazione – ivi inclusa l'educazione dei genitori – è di per sé sempre un fatto collettivo:

Uno o pochi genitori altamente qualificati in una comunità possono riuscire a sviluppare delle norme familiari adeguate, ma i bambini di queste famiglie entreranno in relazione con altri bambini i cui genitori non sono consapevoli della necessità di tali metodi o norme. E alla fine la forza della comunità è sempre maggiore di quella delle singole famiglie che ne fanno parte. L'educazione dei genitori, se

mai diventerà realmente un metodo efficace di adattamento della vita familiare al mondo moderno, funzionerà come un'impresa comunitaria (Lindeman, 1930, pp. 13-14, trad. nostra).

Ancora una volta, è prioritario per il Nostro il potenziamento della dimensione del gruppo, dell'aggregazione, dello scambio di esperienza. Se l'educazione è un affare sociale, è nella socialità che trova ostacoli e problemi ma anche le sue risorse: in particolare, in una socialità ricercata, co-costruita, "fatta funzionare" a partire dalle sue reti locali, ove le questioni teoriche possono dare e trarre significato ai/dai vissuti individuali e collettivi (Marescotti, 2018, p. 602).

Conclusioni

La riflessione proposta ha inteso porre all'attenzione il filo rosso che, nell'eterogenea produzione saggistica di Lindeman, intreccia la nozione di *intelligenza sociale* – la sua peculiare nozione di intelligenza sociale – ai temi più rilevanti della sua ricerca teorica e della sua proposta formativa. La strutturazione dinamica di un assetto sociale democratico e la formazione di adulti che, a prescindere dagli obiettivi specifici di volta in volta perseguiti e dai contesti esperiti, si riuniscono per maturare strumenti di comprensione e di azione sono, infatti, istanze contigue e interagenti, vicendevolmente influenti, che trovano l'una nell'altra il necessario alimento.

In questa visione complessa e processuale, l'approccio ora psicologico, ora filosofico, ora sociologico contribuiscono a delineare e a fare emergere meccanismi, dispositivi, tendenze; tuttavia, crediamo di poter affermare che solo quando Lindeman si fa "teorico dell'educazione" riesce ad esprimere al meglio quella tensione non solo critica ma anche e soprattutto progettuale che lo contraddistingue. Da questo angolo visuale, del resto, la sua eredità si offre come particolarmente feconda di tematiche e, massimamente, di modalità di problematizzazione: solo per riprendere alcuni spunti emersi in queste poche pagine, si pensi ai costrutti, talora palesi talora impliciti, di *bene comune*, di *mutuo aiuto* e di *qualità della vita*, e a come possono incidere, regolandoli, nei vissuti individuali e collettivi in prospettiva educativa.

Riferimenti bibliografici

- Brookfield S. (1983). Adult Education and the Democratic Imperative: The Vision of Eduard Lindeman as a Contemporary Charter for Adult Education. *Studies in Adult Education*, 15, 36-46.
- Brookfield S. (1987). Eduard Lindeman. In P. Jarvis *et alii*, *The Twentieth Century Thinkers in Adult Education* (pp. 119-143). New York: Routledge.
- Brookfield S. (Ed.) (1987). *Learning Democracy: Eduard Lindeman on Adult Education and Social Change*. London: Croom Helm.
- Knowles M.S. (1970). *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy*. New York: Association Press.
- Lindeman E.C. (1921). *The Community. An Introduction to Community Leadership and Organization*. New York: Association Press.
- Lindeman E.C. (1924). *Social Discovery. An Approach to the Study of Functional Groups*. New York: Republic Publishing Company.
- Lindeman E.C. (1926). *The Meaning of Adult Education*. New York: New Republic & Co.
- Lindeman E.C. (1930). Community. In E.R.A. Seligman *et alii*. *Encyclopaedia of the Social Sciences* (pp. 102-107). New York: Macmillan.
- Lindeman E.C. (1930). Parent Education as a Social Movement. In *Parent Education: The First Yearbook* (pp. 10-16). Washington: National Congress of Parents and Teachers.
- Lindeman E.C. (1941). Recreation and Morale. *American Journal of Sociology*, 47(3), 394-405.
- Lindeman E.C. (1945). The Sociology of Adult Education. *Journal of Educational Sociology*, 19, 4-13.
- Lindeman E.C. (1947). When School and Community Merge. *Arts in Childhood*, II(4), 3-5.
- Lindeman E.C. (1953). Like Life Itself. An Interpretation of the Educational Workshop. *The Journal of Higher Education*, 24(4), 191-194.
- Marescotti E. (2013). *Il significato dell'educazione degli adulti di Eduard C. Lindeman. Un classico dalle molteplici sfaccettature*. Roma: Anicia.

- Marescotti E. (2017). Tempo libero e qualità del consumo culturale: aspetti politico-educativi nella Recreational Theory di E. C. Lindeman. *Rivista di Storia dell'Educazione*, 2, 51-68.
- Marescotti E. (2018). La formazione genitoriale come dimensione dell'Educazione degli adulti: E. C. Lindeman e il movimento della parent education. *Annali online di Didattica e della Formazione Docente*, 10(15-16), 588-603.
- Marescotti E. (Ed.) (2022). *Educazione permanente e degli adulti: storia di un'idea. Interlocutori privilegiati e concetti fondativi*. Torino: UTET.
- Stewart D.W. (1987). *Adult Learning in America: Eduard Lindeman and His Agenda for Lifelong Education*. Malabar, Florida: Robert E. Krieger.
- Stubblefield H.W. (Ed.) (1981). *Continuing Education for Community Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Thompson D. (2009). A Brief History of Research and Theory on Adult Learning and Cognition. In C. Smith (Ed.), *Handbook of Research on Adult Learning and Development* (pp. 463-483). New York: Routledge.