



SULL'EVENTO EDUCATIVO:
RIFLESSIONI FENOMENOLOGICHE A PARTIRE DA E. HUSSERL, E.
STEIN E P. BERTOLINI

ON THE EDUCATIONAL EVENT: PHENOMENOLOGICAL REFLECTIONS
BASED ON E. HUSSERL, E. STEIN, AND P. BERTOLINI

SOBRE O EVENTO EDUCATIVO: REFLEXÕES FENOMENOLÓGICAS A
PARTIR DE E. HUSSERL, E. STEIN E P. BERTOLINI

Anna Maria Pezzella¹

Riassunto: Il presente contributo si propone di mettere in evidenza l'efficacia della filosofia fenomenologica all'interno della scienza pedagogica. Viene sviluppata una riflessione che coinvolge due fenomenologi, E. Husserl e E. Stein, e il pedagogista P. Bertolini, che ha applicato i risultati della filosofia husseriana alla pedagogia. Nel testo si approfondiscono le ontologie regionali, che evidenziano il *proprium* di una disciplina, delineando gli aspetti che le sono propri. Nel caso della regione educazione, tali aspetti sono: la relazione, il progetto, la contingenza, la possibilità, i valori e la persona umana. Inoltre, si indaga sul ruolo dell'empatia e dell'epochè a fini educativi perché la comprensione dei vissuti del soggetto educando e la capacità del soggetto educatore di mettere da parte i propri pregiudizi per accogliere l'altro sono elementi essenziali all'interno del contesto formativo.

Parole chiave: Educazione; Relazione; Ontologie regionali; Progetto; Possibilità; Valori; Persona; Vissuti; Empatia; Epochè.

Abstract: This contribution aims to highlight the effectiveness of phenomenological philosophy within pedagogical science. It develops a reflection involving two phenomenologists, E. Husserl and E. Stein, as well as the pedagogist P. Bertolini, who applied the results of Husserlian philosophy to pedagogy. The text delves into regional ontologies, which emphasize the *proprium* of a discipline, outlining its defining aspects. In the case of the education domain, these aspects include: relationship, project, contingency, possibility, values, human person. Furthermore, it explores the role of empathy and epochè for educational purposes because understanding the lived experiences of the learner and the ability of educational subject to set aside its prejudices in order to welcome the other are essential elements in the educational context.

Keywords: Education; Relationship; Regional ontologies; Project; Possibility; Values; Person; Lived experiences; Empathy; Epochè.

Resumo: Este artigo tem como objetivo evidenciar a eficácia da filosofia fenomenológica no campo da ciência pedagógica. Desenvolve-se uma reflexão que envolve dois fenomenólogos, E. Husserl e E. Stein, e o pedagogo P. Bertolini, que aplicou os resultados da filosofia husseriana à pedagogia. O texto aprofunda as **ontologias regionais**, que evidenciam o *proprium* (característica essencial) de uma disciplina, delineando os aspectos que lhe são próprios. No caso da **região educação**, esses aspectos são: **a relação, o projeto, a contingência, a possibilidade, os valores e a pessoa humana**. Além disso, investiga-se o papel da **empatia** e da **epochè** com fins educativos, pois a compreensão das vivências do sujeito educando e a

¹Docente di Filosofia dell'Educazione e di Pedagogia presso la Pontificia Università Lateranense di Roma. Presiede l'Associazione Italiana Edith Stein (AIES) e l'Associazione Persona al Centro (PAC). È segretaria del Centro Ricerche e Studi Edith Stein e dell'Area internazionale di ricerca "Edith Stein nel pensiero contemporaneo". PJD, PUL. PUL, Roma, Italia. E-mail: a.pezzella@pul.it



capacidade do sujeito educador de suspender seus próprios preconceitos para acolher o outro são elementos essenciais no contexto formativo.

Palavras-chave: Educação; Relação; Ontologias regionais; Projeto; Possibilidade; Valores; Pessoa; Vivências; Empatia; Epoché.

1 Introduzione

La scienza pedagogica è un settore complesso perché ha a che fare con la formazione dell'essere umano, il quale presenta una molteplicità di sfaccettature: ha una sua propria struttura individuale, carattere e peculiarità proprie, ha la possibilità di comprendere sé stesso e quanto accade, è intelligente, si relaziona con gli altri e con il mondo etc... Per tale motivo una scienza pedagogica che sia in grado di leggere, di volta in volta, l'evento educativo, che si offre in forme sempre differenti e particolari, necessita di un approccio che tenga insieme sia le strutture educative portanti dell'educazione, per rinvenire il senso dell'evento educativo, sia di una funzione *metodologico/pratica* in grado di indirizzare l'azione educativa (Cf. Bertolini, 2021, p.144)². Perché, se è vero, come scrive P. Bertolini

che un approccio empirico è in grado di dare un notevole contributo alla conoscenza dei meccanismi concreti e storicamente differenziati [...] attraverso i quali si realizza di fatto un qualsiasi evento educativo; [...] è altrettanto vero che occorre, per ottenere un quadro comprensivo più convincente e soprattutto più produttivo sul piano strettamente pedagogico, andare al di là di ciò, per cogliere in ciascun evento educativo [...] la presenza di eventuali significati o *unità di senso permanenti* cui correlare le stesse intenzioni (consapevoli o no) di chi ne è protagonista o [...] le loro [...] nascoste motivazioni. [...] occorre affiancare a quello empirico, un approccio [...] che, [...] sappia leggere quegli eventi, quella esperienza. Oltre i loro caratteri puramente contingenti [...] per cogliervi l'essenza (Bertolini, 2021, p.139-140)

La fenomenologia riesce a rispondere alla duplice istanza della scienza pedagogica, vale a dire un momento più *speculativo*, che è fondamentale in ogni scienza, e uno più pragmatico, più concreto. Infatti, essa pur esaminando l'essenza, la struttura del fenomeno, consente di leggere di volta in volta quanto si presenta, di comprenderlo, di coglierne il senso generale senza tuttavia perderne la particolarità e la concretezza, dal momento che l'essenza non è affatto qualcosa di fisso e di invariabile. Infatti, il fenomenologo non esclude che durante l'analisi qualcosa possa essere sfuggito, per tale motivo il continuo riesame del fenomeno nella sua manifestazione - questo è l'*immer wieder* della fenomenologia – ne consente una visione più ampia e completa possibile.

² Cf. Bertolini, P. **L'esistere pedagogico:** Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata. Milano: Guerini Scientifica, 2021, p. 144.



La riflessione fenomenologia offre anche metodo e strumenti per il raggiungimento di obiettivi educativi. Infatti, per quanto la questione educativa non sia al centro della riflessione di E. Husserl, il fondatore della scuola, questi ha esaminato in maniera rigorosa l'universo della realtà umana, mentre la sua allieva E. Stein ha toccato tematiche educative e antropologiche fondamentali. In più, alcuni spunti della riflessione husseriana si rivelano estremamente funzionali per l'educazione, sia da un punto di vista teorico sia concreto. Basti pensare alle ontologie regionali, al rapporto intersoggettivo, al tema dell'empatia, all'epochè. A tali aspetti ha dato ampio spazio P. Bertolini, pedagogista italiano, il quale, nell'*Esistere pedagogico*³, ha trovato nella fenomenologia un valido sostegno per la scienza pedagogica. Egli ritiene che la riflessione teoretica di Husserl non solo presenti in sé un significato pedagogico euristico, ma che le sue indicazioni epistemologiche consentono alla pedagogia di costituirsi come scienza perché la fenomenologia offre la possibilità di chiarire i rapporti tra la pedagogia, la filosofia e le scienze dell'educazione, in quanto mediante la definizione delle ontologie regionali stabilisce il *proprium* di ogni disciplina, le modalità e le interazioni che esistono tra di loro, aspetto necessario alla pedagogia che, in quanto scienza *interrelata*, necessita dell'ausilio di altre discipline, per poter svolgere il proprio compito.

Accanto a questi aspetti, la fenomenologia offre alla pedagogia una visione antropologica completa che è fondamentale per la riflessione sull'educazione perché, se educare significa formare l'essere umano, per farlo è necessario capirlo, conoscerne tutti gli aspetti, scavare nella profondità dei vissuti, coglierne le motivazioni, implicite o esplicite, alla base dei comportamenti e delle azioni umane. Per fare ciò la fenomenologia mette a disposizione due strumenti, empatia ed epochè, che consentono di arrivare a siffatta comprensione che conduce a una corretta ed equilibrata della relazione educativa fulcro del processo formativo.

2 Ontologia regionale ed educazione

La fenomenologia, con l'andare alle cose stesse (*zu den Sachen selbst*), permette alla pedagogica di giungere alla *cosa* educazione, a ciò che la contraddistingue in quanto tale, e di superare i pregiudizi che l'hanno ritenuta per anni una scienza di second'ordine, in quanto non possedendo uno statuto epistemologico proprio, è stata assorbita di volta in

³ Bertolini, P. **L'esistere pedagogico:** Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata. Milano: Guerini Scientifica, 2021.



volta o nella filosofia o nella sociologia o nella psicologia, discipline che sembravano offrire una maggiore controllabilità e certezza dei risultati. La metodologia fenomenologica permette, invece, di

pervenire all’ipotesi di una pedagogia come scienza autonoma in quanto corrispondente a una *regione ontologica* ben connotata e distinta come quella che si riferisce al fenomeno o, meglio, all’insieme di fenomeni che definiamo educativi (Bertolini, 2021, p. 122).

La pedagogia trova nella fenomenologia la possibilità di cogliere il fenomeno dell’educazione come fenomeno in sé e come una realtà originaria dell’essere umano, di individuare le strutture portanti dell’evento educativo, che vanno interpretate in maniera dinamica come qualcosa che si realizza e si concretizza di volta in volta (Cf., Bertolini, 2021, p.142)⁴.

Con l’ontologia regionale si entra nel cuore della riflessione fenomenologica attraverso cui è possibile cogliere gli elementi che costituiscono il fenomeno in sé e a partire dal quale è possibile parlare di scienza. A tal proposito Husserl scrive:

Ogni concreta oggettualità empirica è subordinata con la sua essenza materiale a un genere materiale supremo, a una *regione* di oggetti empirici. Alla pura essenza regionale corrisponde poi una *scienza eidetica regionale* o, come possiamo dire, una ontologia regionale. Anzi, noi assumiamo che l’essenza regionale o, meglio, i diversi generi che la compongono stanno alla base di conoscenza così ricche e ramificate che, in vista del loro sviluppo sistematico, dobbiamo parlare di una scienza o, meglio, di un intero complesso di discipline ontologiche corrispondenti ai singoli componenti generici della regione (Husserl, 2002, p. 26).

Applicando tale argomentazione alla questione educativa si possono individuare le diverse componenti che costituiscono la regione educazione. Se si muove dalla complessa etimologia del termine educare emergono diversi significati che gettano una luce sull’ambito in esame. Il termine deriva dal latino *exducere*, trar fuori, ma anche da *edere*, nutrire, e da *educere* condurre. Tra le diverse sfumature c’è un legame strettissimo, perché tutte mettono in evidenza una *relazione*. L’educazione è contrassegnata da uno scambio tra due soggetti di cui uno, in via di formazione, necessita di una guida che lo aiuti a comprendersi, che lo nutra, sia letteralmente che metaforicamente, e che lo indirizzi nella piena realizzazione di sé. Accanto alla relazione, a tale regione appartiene anche *l’orientamento*, l’indirizzare una persona verso l’attualizzazione delle potenzialità personali. Per fare ciò è necessario che la guida abbia un preciso *progetto*, che muova dalle peculiarità individuali del soggetto, e che sia trainato da *valori*, perché senza non è

⁴ Cf. Bertolini, P. **L’esistere pedagogico:** Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata. Milano: Guerini Scientifica, 2021, p.142



possibile alcuna formazione. Il progetto per quanto ben strutturato potrebbe non raggiungere l'obiettivo, perché relazione sottostà alla *possibilità*, alla *libertà* e all'*autodeterminazione* del soggetto in via di formazione.

Una relazione, inoltre, si dà sempre all'interno di un preciso contesto storico-culturale e socio-ambientale, per cui la *contingenza*, la situazione in cui nasce un rapporto educativo è un altro aspetto da tenere in considerazione, unitamente a quella che i fenomenologi chiamano *Lebenswelt*, il mondo della vita, l'orizzonte mondano, all'interno del quale ci si muove, che è “già sempre qui per noi, è sempre il *terreno* di qualsiasi prassi sia teoretica che extrateoretica” (Husserl, 1983, p. 170). Infine, la relazione educativa, come ogni realtà umana, è soggetta alla *temporalità*, in quanto è un progetto che, pur muovendo dal presente, ha radici nel passato ed è proiettato nel futuro.

La relazione ha a che fare con un soggetto in via di formazione, per cui non si può prescindere dalla persona. Per tale motivo appartiene a tale ontologia l'analisi dell'essere umano, dei suoi vissuti, del suo costituirsi in quanto *persona consciente e libera*.

Da quanto fin qui detto, emerge che la realtà educativa è estremamente complessa in quanto tocca aspetti che sono presi in esame da ambiti e discipline diverse: l'antropologia, la psicologia, la sociologia, l'assilogia, la storia etc... Per tale motivo alla scienza pedagogica è necessario utilizzare con una intenzionalità educativa diversi saperi che Husserl definirebbe come *discipline ontologiche corrispondenti ai singoli componenti generici della regione* che, in questo caso, è quella educativa.

3 La relazione e la sua possibilità

Senza l'incontro con l'altro non è possibile la formazione del sé. Si diventa esseri umani solo perché si incontrano altri esseri umani. La relazione è il fondamento su cui poggia l'evento educativo. E la sua possibilità risiede nel fatto che l'essere umano, a differenza di altri viventi, è in grado di comprendere e di riflettere su sé stesso. In altre parole, egli ha la possibilità di divenire oggetto della sua riflessione. “Non solo io *sono*, - scrive Stein - *non solo vivo*, ma *so* del mio essere e del mio vivere. [...] Il sapere di sé è apertura verso l'interno, il sapere di altro è apertura verso l'esterno” (Stein, 2013, p. 109). Questa capacità di comprendere sé stesso, gli altri ma anche il mondo, Stein lo definisce spirito. E l'evento educativo è possibile unicamente all'interno di un mondo spirituale, perché solo coloro che hanno la capacità di riflettere su sé stessi, di comprendersi possono



formarsi perché in grado di prendere in mano consapevolmente la propria vita e di portarla nella direzione ritenuta più opportuna.

La relazione educativa presenta diverse caratteristiche. Si situa sempre all'interno di precise coordinate storico-culturali, socio-ambientali e personali, imprescindibili per l'elaborazione di un progetto educativo. Nella relazione, infatti, è fondamentale avere la sguardo sul soggetto con cui si entra in relazione, sulla situazione personale e sociale di cui è figlio. Bisogna accoglierlo così com'è, con la sua individualità particolare e non come una persona in generale o come esemplare di un tipo: l'ansioso, il timido o l'esuberante, ad esempio perché, se ciò accadesse, se l'educatore si barcamenasse tra lui e uno schema generale, scrive E. Stein

Vi sarebbe [...] una pericolosa crepa nell'unità dell'atto pedagogico [...] Per l'allievo che avverte questa scissione e che desidera un'attenzione diretta a sé come individuo, come a *questo* essere umano con la propria individualità irripetibile e che non vuole essere trattato come esemplare di un tipo, un simile atteggiamento da parte dell'educatore costituirebbe un motivo per chiudersi e sottrarsi a quello sguardo che vorrebbe comprenderlo, e alla sua influenza (2013, p. 27).

La relazione educativa è contrassegnata dalla temporalità connessa all'esistenza umana e al progetto che si intende realizzare. L'atto educativo è un continuo trascendersi, un andar oltre, un divenire continuo che, pur partendo dal presente, si protende verso il futuro, si apre all'avvenire. Il progetto è fondamentale perché non si può procedere a tentoni o improvvisando di volta in volta l'intervento da porre in atto. La progettualità è un momento fondamentale del rapporto educativo. Scrive a tal proposito V. Iori:

Il senso dell'educazione è da ricercare nella temporalità del progetto. Ogni persona è possibilità *progettuale*, è poter *essere* [...]. Il soggetto umano è un *non ancora*, cioè un *aver da essere* che trova la sua centralità nel progetto. Ogni trasformazione educativa è sostenuta da un progetto, si fonda nel presente *in-vista-di* un futuro (2000, p. 130).

E, ciò nonostante, esso non può divenire una maglia stretta all'interno del quale ingabbiare l'intervento. Si danno circostanze, situazioni non prevedibili, scelte non contemplate che possono rimettere in discussione i criteri guida che dirigevano l'intervento. Ed è questa possibilità che crea quell'apertura necessaria e fisiologica alla formazione stessa. L'educatore deve essere consapevole che circostanze, situazioni, decisioni volontarie, libertà possono creare strappi all'interno del progetto che non per questo va ritenuto fallimentare, tutt'altro, in quanto è stato in grado di dar vita a nuove possibilità, di realizzare potenzialità insite nel soggetto e non previste.

La possibilità è nota strutturante della relazione, non appartiene ai soggetti della relazione in quanto tali ma alla relazione stessa. Scrive P. Bertolini:



la necessaria presenza operante della possibilità impedisce di intendere l'uomo, la sua storia, la stessa realtà esterna a lui (ma a lui correlata) come qualcosa di oggettivo e di oggettivabile e dunque come qualcosa di conoscibile solo per mezzo di tecniche oggettivanti (2021, p. 181).

Pertanto, l'esperienza umana è intessuta di possibilità, che è una delle strutture portanti che non consente di considerare l'essere umano come determinato e determinabile secondo leggi prestabilite.

Infine, affinché una relazione educativa raggiunga gli obiettivi non si deve trascurare la *Weltanschauung* e la visione antropologica del soggetto educatore perché il rapporto tra quest'ultima e proposta educativa è molto stretto perché si guida, si indirizza un essere umano in base all'idea antropologica che se ne ha. Ciò può accadere in modo più o meno consapevole, per quanto ogni educatore dovrebbe aver chiaro quale sia la sua idea, perché solo in base a essa poi andrà a mettere in atto il proprio progetto educativo.

E. Stein afferma:

La teoria della “formazione” umana, che indichiamo con il termine *scienza dell'educazione*, è legata organicamente ad un’immagine generale del mondo, cioè a una *metafisica*, e l’*idea di essere umano* è quella parte dell’immagine generale del mondo alla quale essa è connessa nel modo più immediato. È ben possibile che qualcuno svolga un’opera educativa senza avere una metafisica come sistema compiutamente elaborato e senza una ben articolata idea di uomo; tuttavia, a fondamento del suo agire, vi è sempre una concezione cosmologica e dell'uomo. Ed è possibile, a partire dal suo agire, risalire a quell’idea che oggettivamente corrisponde a esso (Stein, 2013, p. 4).

In definitiva, l’ educatore deve essere cosciente della sua idea di essere umano per agire conformemente ad essa e per evitare eventuali esiti negativi di una visione antropologica non esaminata fino in fondo nelle sue implicazioni concrete⁵.

4 Formare ai valori

Il discorso sui valori è complesso e va affrontato in modo rigoroso perché essi sono la base su cui si formano personalità consapevoli di sé, in grado di operare scelte

⁵ Non è un caso, ad esempio, che E. Stein si interroghi sul peso che la filosofia di Heidegger possa avere sulla prassi pedagogica; la filosofa sa bene, e lo sottolinea, che il filosofo non si sia interessato a questo ambito, ma non si può negare che la sua filosofia abbia segnato il Novecento, per cui in modo più o meno consapevole molti pedagogisti ne sono venuti a contatto, contribuendo così a formare una visione del mondo e una antropologia. E per Stein una prospettiva pedagogica a partire del *Dasein* heideggeriano è difficile da sostenere, in quanto l’esserci, esistenza gettata, è stretta nella maglia del nulla, per cui l’educatore dovrà farsi portavoce presso i giovani d tale condizione. «Ma –si chiede la filosofa – chi vorrà darsi a questa triste opera e chi sarà capace di prendersene la responsabilità? Perché, chi potrebbe essere certo che un altro saprebbe essere all'altezza di questa esistenza faccia a faccia col nulla, e che non preferirebbe tornare a rifugiarsi nel mondo o, piuttosto che far questo, addirittura cercare rifugio dall’esserci nel nulla?». (Stein, 2013, p. 13)



mature e responsabili. Essi sono connessi alla nostro essere persone; siamo esseri intelligenti, dotati di corpo, di spirito e di psiche, per cui non ci accontentiamo del nostro essere naturale, ma ci poniamo delle domande: quale la mia origine? quale il senso del mio stare al mondo? quale senso dargli? e tali domande richiedono delle risposte che si troveranno solo se ci si sarà formati adeguatamente.

I valori sono gli obiettivi fondamentali di una progettazione pedagogica che, se raggiunti, combattono l'individualismo e contrastano la riduzione della cultura pedagogica a mera pratica metodologica. Non sono un bagaglio innato, ma vanno appresi, esperiti, condivisi, per cui vanno trasmessi attraverso comportamenti chiari, inequivocabili e coerenti e divengono carne solo quando vengono sentiti dal soggetto. Il legame con i valori, infatti, è assolutamente personale: un valore è qualcosa di proprio, appartiene all'essenza più profonda, non è il frutto di un ragionamento, una mera questione teorica. La sensibilità nei confronti dei valori ha sede nelle profondità della persona, nelle qualità permanenti dell'anima. Il sentire i valori e l'essere capaci di coglierli in profondità non è solo legato alle qualità caratteriali ma anche all'esercizio. Una sensibilità estetica si accresce attraverso vissuti estetici, per cui si impara con l'esercizio a riconoscere il valore di un'opera d'arte. Tuttavia, il riconoscere il valore universale di un'opera non vuol dire che la si *viva* nel suo pieno valore o che sia la preferita. Affinché ciò accada, è necessario che la si *senta*. Una creazione artistica deve poter trasmettere qualcosa, deve istaurare con il fruttore un *feeling*, un *accordo ultimo e segreto*. Il legame tra la persona e valori è assolutamente personale. A tale proposito è molto eloquente quanto scrive Stein:

Si potrà essere d'accordo con gli altri sulle qualità caratteriali di un essere umano e dei suoi valori, e si potrà esigere da me *attenzione* per questi valori. Ma che io lo debba voler amare per tali valori, ciò non si può pretendere. Se e come io amo qualcuno si fonda sul modo in cui le sue peculiarità collimano con le mie ed è qualcosa di unico così come lo sono queste stesse peculiarità. Il carattere dell'amore come accettazione del valore e del suo rivolgersi alle peculiarità di una persona mostra che questa stessa peculiarità racchiude in sé un valore. La *qualità unitaria* che costituisce la *colorazione* individuale di una persona è insieme senso e valore (1998, p. 183).

I valori sono la forza che motivano le azioni e si realizzano quando c'è un *io voglio*. Sono i motivi che spingono all'azione, poli intorno a cui costruire il percorso esistenziale tra i tanti possibili. I valori non si trovano già impacchettati e pronti per essere scelti ma bisogna sentirli, devono collimare con il proprio essere più profondo. Pertanto, sarà necessario individuarli, organizzarli in maniera personale sì da renderli efficaci.



La formazione ai valori non può prescindere dai valori di cui è portatore il soggetto educatore, dall'idea che ha dell'uomo e del suo destino e, tuttavia, questi valori non vanno imposti ma fatti interagire con quelli dell'altro soggetto della relazione. L'educatore non può imporre nulla, in quanto, come dice Guardini, quando si ha a che fare con i giovani bisogna *passare attraverso la libertà*, e l'intesa è possibile solo se si lascia

La possibilità di pensare, giudicare, agire con la propria testa – e poi di fare il contrario di quanto è giusto oppure io desidererei. E se sono davvero un educatore, devo perfino aiutarlo a far così – perché esattamente questo significa educare, anche se richiede molto tempo e spesso è pesante (Guardini, 2002, p. 898).

Solo la testimonianza concreta permette di far comprendere al soggetto in formazione cosa siano concretamente i valori, quale il loro ruolo e come organizzarli e viverli. Solo la testimonianza personale renderà credibile il soggetto educatore e questa passa inevitabilmente attraverso le azioni, perché è l'agire che disvela la persona. Gli atti, infatti,

costituiscono [...] il punto di partenza più giusto per comprendere l'essenza dinamica della persona. [...] non ci interessano i valori morali in quanto tali [...] ci interessa, invece, soprattutto la loro partecipazione agli atti, il loro dinamico *fieri*. In essa la persona si rivela più a fondo e più interamente che nell'atto stesso (Woityła, 2003, p. 843).

Solo in questo modo i soggetti in via di formazione accetteranno di essere accompagnati; solo così troveranno quei valori che consentiranno loro di rispondere in prima persona e in modo autonomo alle sfide dell'esistenza.

5 Struttura e formazione dell'essere umano

La formazione ha come obiettivo la costituzione dell'identità, del sé che avviene attraverso la trasmissione e l'assimilazione di modi di fare, di agire, di pensare, di esperienze, di modalità di relazioni che si apprendono all'interno dell'ambiente nel quale si è cresciuti. Tutto ciò costituisce il bagaglio su cui poi ci si continua a formarsi e ad autoformarsi. Prima di affrontare la questione della formazione, tuttavia, è necessario, almeno in maniera sintetica, capire qual è la struttura dell'essere umano e in che modo le esperienze vengono assimilate e vissute dal soggetto.

La pedagogia ha bisogno dell'antropologia perché è necessario comprendere il chi della proposta educativa. Senza un'adeguata analisi antropologica non si intende a fondo il senso della realtà educativa.



L'essere umano presenta una struttura complessa in quanto è formato da una molteplicità di aspetti che interagiscono tra di loro. È continuamente esposto a sollecitazioni esteriori che si riverberano sul soggetto per cui questi è sempre affetto da qualcosa: dagli stimoli provenienti dagli oggetti in maniera più o meno consapevole e dalla relazione con altre persone con cui interagisce, da cui si sente attratto o che respinge. Tutto ciò fa sì che il soggetto si trovi sempre in una tonalità affettiva. Scrive E. Stein a tal proposito: "In ogni momento io sono in una determinata attualità e in essa sono diretto a questo o a quelle cosa oggettiva, ma mi "sento" contemporaneamente "disposto emotivamente" (Stein, 2003, p. 194). L'essere umano si trova sempre in una certa attualità e diretto verso questa o quella cosa rispetto alla quale è disposto emotivamente e ciò gli procura di volta in volta una diversa tonalità emotiva. In altre parole, sul fondamento di quello che si è, in virtù di proprie caratteristiche peculiari, si è afferrati con una certa intensità emotiva da quanto ci viene incontro ma, nello stesso tempo, la relazione con l'esterno modifica il nostro atteggiamento. Tutte queste affezioni producono emozioni, sentimenti, affetti che non rimangono nell'ambito in cui si sono generati ma si propagano a tutti gli strati della persona. Se provo una gioia- scrive E. Stein

gioia non significa semplicemente gioia per una notizia, ma è al tempo stesso qualcosa che pervade *la mia persona* e si innesta nel mio sentimento vitale. Si tratta, per così dire, di un nuovo flusso che dall'esterno si riversa nel flusso vitale, lo *agita*, lo influenza nel suo corso ulteriore e lo colora con sfumature particolari (1996, p. 107).

L'essere affetto dal mondo esterno, da oggetti o da persone, varia a seconda delle caratteristiche individuali: una stessa circostanza può provocare su due persone sentimenti completamente differenti. E questo perché, direbbe E. Stein, ogni persona presenta caratteristiche psichiche⁶ assolutamente individuali, un proprio nucleo⁷ che appartiene solo e unicamente a un soggetto.

⁶ La psiche presenta qualità particolari che, secondo E. Stein sono *disposizionali*, e cioè

sono sinonimo di capacità rispetto a certe situazioni; si ordinano secondo e corrispondentemente ai generi e alle specie dei vissuti e mostrano, allo stesso modo di questi, la divisione in sensibili e spirituali (all'uno appartengono ad esempio l'acutezza della vista e dell'udito, la sottigliezza dell'odorato e del tatto; all'altro l'intelligenza, la forza di volontà, la passionalità e così via). (Stein, 1998, p. 173).

Tali qualità non restano immutate, ma si evolvono, si affinano durante il percorso di crescita. È a partire da queste qualità che si delinea un complesso che viene indicato come carattere dell'individuo che è la capacità di sentire e l'impulso con il quale questo sentire si trasforma in volontà e azione.

⁷ Il nucleo, che Stein definisce *Seele der Seele, l'anima dell'anima*, è la sede dell'individualità più propria. Per la fenomenologa l'essere umano nasce con peculiarità potenziali che mediante gli stimoli provenienti



La costituzione del sé avviene attraverso la relazione con gli altri, senza non sarebbe possibile la formazione dell'essere umano. Si diventa uomini o donne solo crescendo all'interno di una comunità umana che influenza e determina lo sviluppo personale. Scrive in merito E. Husserl:

Lo sviluppo di una personalità viene determinato dall'influsso di altre, dall'influsso di pensieri altrui, di sentimenti estranei, suggeriti dagli altri, da comandi estranei. L'influsso determina lo sviluppo personale, sia che più tardi la persona lo sappia, se ne ricordi, sia in grado di determinare il grado e il genere dell'influsso stesso oppure no. Pensieri altri penetrano nella mia psiche; in circostanze diverse, a seconda della mia situazione psichica, a seconda del mio sviluppo, dell'elaborazione delle mie disposizioni, ecc. possono avere un effetto diverso, enorme o ridotto (2002, p. 268).

L'assimilazione di sensazioni, di idee, di pensieri non si verifica in modo immediatamente cosciente perché l'essere umano vive, in ogni fase della sua vita, momenti di passività, durante i quali l'io non è consapevole, non è desto, rispetto a quanto accade. Infatti, tutto ciò che è reale entra nella vita di un essere umano prima che lo si inizi a considerare tale; esso è presente nel campo della percezione in modo indeterminato, non consapevole. Il materiale dell'esperienza viene ricevuto in modo passivo e solo in un secondo momento quanto vissuto può divenire cosciente e dunque attivo. E. Husserl scrive: “Quel che nella vita ci si presenta [...] bell’è pronto, come mera cosa esistente [...] è ciò che è dato nell’originarietà del *se stesso* nella sintesi dell’esperienza passiva” (Husserl, 1988, p. 102-103).

Tutti i vissuti formano il flusso di coscienza, il flusso della vita, la storia di una persona, che è segnato dalla temporalità, per cui ciò che si vive in questo momento, tra qualche istante non sarà più presente, ma sarà un già stato e sarà ritenuto nella coscienza per un certo tempo fino poi a sprofondare in un passato sempre più remoto. Questo non vuol dire che diventi un nulla. Niente di ciò che si vive lo diventa, ma va a sedimentarsi

dall'esterno, dall'ambiente e dalla relazione con altri esseri umani riesce a rendere attuali. Scrive la fenomenologa

Il nucleo è una cosa semplice. [...] non sono presenti in esso parti reali che si lasciano separare l'una dall'altra come parti di un corpo materiale. Ciò che diviene attuale non si stacca da ciò che rimane potenziale. L'intero sta sempre dietro tutto ciò che di volta in volta è attuale. [...] qualcosa che appartiene all'intero accede al modo dell'attualità senza separarsi dalla totalità, come qualcosa di relativamente autonomo, sebbene ad essa unito (Stein, 2003, p. 206-207).

E ciò consente anche di comprendere i cambiamenti che sono possibilità presenti nell'essere umano, il quale può realizzarle o meno, dipende dagli stimoli che riceve, dalle esperienze che compie e dalla volontà.



nelle parti più nascoste della coscienza, diventa inconscio⁸. Tali vissuti sedimentati nell'inconscio possono ridestarsi attraverso un vissuto che gli somiglia, o a cui lo si associa, dal momento che tra un vissuto presente che richiama uno passato c'è una connessione di senso; infatti, i sentimenti possono mantenere il loro patrimonio di senso anche quando sono spenti per cui questo può essere ridestatato. Tra un vissuto presente e uno passato non c'è un rapporto di causalità ma una relazione motivazionale. Un episodio in cui mi sono sentita umiliata, ad esempio, in cui sono sprofondata in uno stato di prostrazione o di impotenza ne richiama un altro, lontano, apparentemente dimenticato i cui contorni ora mi sfuggono. Un vissuto quindi ne risveglia un altro non in modo meccanico, ma perché presentano uno stesso senso, c'è tra di loro una somiglianza. Pertanto, ogni vissuto porta con sé un contenuto di sentimento, una colorazione, una tonalità affettiva, che pervade la persona tutta e che riemerge insieme al vissuto ridestatato.

Tutto quanto vive un essere umano, sia in modo passivo sia attivo, lo segna, e gli fornisce la lente attraverso cui guardare il mondo e le modalità con cui relazionarsi agli altri. Un'esperienza pregressa negativa, ad esempio, può limitare lo sviluppo del soggetto, ma sebbene indelebile, gestita in modo consapevole, può essere superata, il che non vuol dire annullata ma solo che non provoca più un comportamento negativo, inconsapevole, non fa più "male". Quando si giunge a questo punto si è a livello di genesi attiva: l'io riesce a guardare se stesso e a comprendere le cause del proprio comportamento. Ovviamente per arrivare a queste profondità è necessario la vigilanza del soggetto adulto che sostenga durante il percorso il soggetto in formazione e gli eviti che esperienze negative permangano silenti per riemergere ed esplodere quando si presenti l'occasione. Secondo E. Mounier, infatti,

È necessario vigilare a che egli [il bambino, *ndr*] sappia "porre fine" agli insuccessi, vivere e assumere coscientemente la rinuncia che l'ordine delle cose o la gioia degli altri esige, dominare la disfatta passeggera e ripartire con un passo nuovo e rassicurato. Altrimenti le prove inaccettabili lasceranno tante ferite che lo spingeranno a separarsi a opporsi, a rivendicare per tutta la vita (Mounier, 1967, p. 585).

Tutto quanto è vissuto dall'essere umano ha il suo punto di irradiazione nell'io. È dall'io reale e dalla coscienza intenzionale, relazionale che si costituisce il nostro mondo ambiente. L'io è il regista, colui che genera e guida, in modo più o meno consapevole, ogni azione. Quando si dice io, si dice tutto se stessi: la propria persona, la propria storia.

⁸ Per inconscio Husserl non intende freudianamente un contenuto psichico che sfugge all'io cosciente, ma il luogo in cui vanno a sedimentarsi tutte le esperienze vissute, dove vi è un grado zero dell'affezione, in cui non presentano più forza attrattiva per cui l'io non ne è più affetto.



L'io esprime l'identità personale: io sono questa persona e non un'altra. Ed è intorno a lui che si avviluppa il flusso dei vissuti, intorno a lui si forma il flusso di coscienza al cui interno i vissuti sono tra di loro connessi, in quanto instaurano tra di loro una relazione causale-motivazionale. Scrive P. Bertolini:

L'esperienza umana è per la fenomenologia un complesso di *Erlebnisse* in cui la relazione è presente due volte: come intimo legame tra soggetto e l'oggetto, in quanto è sempre coscienza di qualcosa, ciascun *Erlebnis*, in sé non autosufficiente, esige altri *Erlebnisse* cui relazionarsi per acquistare un senso e inserirsi così in un processo orientato (2021, p. 95).

Tutto ciò ci conduce a questioni estremamente interessanti per quel che concerne le tematiche educative. Per quel che riguarda l'io, è importante far notare a livello educativo che ogni azione, anche quella vissuta in modo irriflesso, ha una sua origine, scaturisce da un'unica fonte, rintracciabile, che consente di far luce su atti e su comportamenti che sia a chi li vive sia a chi cerca di comprenderli potrebbero sembrare privi di senso o senza alcuna ragione. La fenomenologia insegna che qualsiasi comportamento ha un'origine in un io e che un comportamento errato è il risultato di diverse motivazioni, per cui bisogna lavorare su di esse, per renderle chiare e quindi per modificare il comportamento. In altre parole, è necessario, scrive Bertolini,

mettere in relazione i comportamenti negativi evidenziati dal soggetto, con i suoi vissuti o con le sue visioni del mondo; e, conseguentemente, nello sforzarsi di fargli compiere delle esperienze nuove che gli suggeriscano un'autonoma revisione del suo stesso vissuto, *motivandolo*, cioè verso la costruzione di una diversa visione del mondo, dalla quale porrà poi quasi spontaneamente, seppure non automaticamente, discendere un diverso comportamento che, sia ben chiaro, non necessariamente dovrà corrispondere a quello dell'educatore o a quello desiderato dall'educatore e dalla società che questi di fatto rappresenta (2021, p. 108).

Con il rinvenimento dell'io e della coscienza intenzionale, si può verificare un differente approccio al soggetto educando in quanto non si vanno a indagare le cause esterne del disturbo, che possono essere materiali, sociali, affettive, ma si cerca di trovare nel soggetto stesso le modalità di correzione di comportamenti negativi, ripercorrendone la storia, andando al punto in cui si sono generati e dunque offrendo la possibilità di modificarli in positivo.

6 Gli strumenti fenomenologici per l'educazione: empatia ed epochè

Estremamente utili per le questioni educative sono due strumenti tipicamente fenomenologici, vale a dire l'empatia e l'epochè. Anche questi non sono stati utilizzati per fini educativi, quanto per motivi teorетici, connessi alla questione



dell'intersoggettività e all'aspetto gnoseologico, ma, che si rivelano estremamente proficui a livello formativo.

Nella relazione educativa la presenza attiva del soggetto educatore è fondamentale per comprendere i bisogni formativi, affettivi del soggetto in via di formazione. Bisogna entrare nella soggettività altrui per comprenderla e quindi dirigerla.

Ciò diviene possibile solo se – scrive P. Bertolini – l'educatore riesce a mettersi al posto dell'educando, o a mettersi nei suoi panni, avendo la capacità, talvolta il coraggio [...] di sospendere qualsiasi giudizio su di lui e sul suo modo di essere e pensare, e quindi di non fare uso dei propri schemi interpretativi e delle proprie modalità di *vedere* e di *valutare* i fenomeni e le persone. Questo modo di procedere ha lo scopo, anziché di evidenziare solo gli elementi oggettivi (*le cause*) che compaiono nella storia individuale dell'educando e che ne determinerebbero i comportamenti, di cogliere e così di aver presenti, per poter iniziare e proseguire con lui un dialogo produttivo, i suoi più profondi e perciò *sensati* orientamenti esistenziali» (Bertolini, 2021, p. 109-110).

Mezzo per poter raggiungere questo obiettivo è l'empatia che ha un valore e un ruolo fondamentale all'interno della relazione. Husserl ne aveva accennato in alcune sue lezioni su *Natur und Geist* e nelle primissime pagine delle *Ideen I*, e sebbene non ne avesse parlato in maniera organica afferma:

Abbiamo esperienza originaria di noi stessi e dei nostri stati di coscienza nella cosiddetta percezione interna o percezione di sé, non possiamo averla degli altri e dei loro vissuti per mezzo dell'entropatia.

Noi “intuiamo i vissuti degli altri sulla base della percezione delle loro manifestazioni corporee (Husserl, 2002, p.14).

Ad affrontare la questione dell'empatia in modo più articolato è E. Stein nel testo *Das Problem der Einfühlung*, in cui mira al nucleo della questione. La sua indagine è rigorosa e di ordine puramente conoscitivo. “L'empatia [...] – scrive la fenomenologa – è un'esperienza di una coscienza altra da noi, indipendentemente dal tipo di soggetto che compie questa esperienza e dal tipo di soggetto la cui coscienza è sperimentata” (Stein, 1986, p. 64). Non importa capire, quindi, il chi e il contenuto del vissuto, quanto la modalità essenziale del suo darsi. Il punto di partenza della questione è il seguente:

Un amico viene da me e mi racconta che ha perduto suo fratello e io mi rendo conto del suo dolore. Che cosa è questo *rendersi conto*? Non mi interessa qui capire su che cosa si fonda il suo dolore o da che cosa io lo deduco. Forse il suo volto è sconvolto e pallido, la sua voce è rotta e priva di suono, o forse esprime il suo dolore anche a parole: tutto ciò può naturalmente essere indagato, ma qui non ha importanza per me. Non per quali vie arrivo e questo *rendermi conto*, ma che cosa è in se stesso, questo è ciò che vorrei sapere (Stein, 1986, p.57).

Nell'analisi condotta da Stein, il vissuto empatizzato può appartenere a chiunque, può esprimere dolore o gioia, e questo ai fini dell'indagine è ininfluente, perché viene messo tra parentesi. Ciò che interessa è cogliere la struttura ultima del vissuto empatico,



la sua essenza. Dall'analisi emerge che l'esperienza empatica è *sui generis*, perché presenta contemporaneamente sia un aspetto originario sia uno non originario. Originario è il sentire il vissuto altrui: esso mi appartiene perché sono io che colgo la gioia della persona che mi sta di fronte. Non originario è il vissuto empatizzato in quanto la gioia che l'altra persona prova appartiene a lei per cui non ho la possibilità di viverla così come la vive lei: l'intensità e la modalità attraverso cui l'altro sta provando qualcosa appartiene a lui soltanto. Il vissuto che rendo presente in me non è una realtà viva e originaria, mentre lo è l'atto attraverso cui comprendo il vissuto altrui. In altre parole, per quanto abbia la possibilità di giungere in prossimità dell'altro, non riuscirò mai a cogliere pienamente quanto questi vive e sente in sé stesso.

L'esperienza dell'altro ha una forte valenza educativa, perché mediante essa si comprende analogicamente la propria e viceversa, si comprende l'altro attraverso l'esperienza che si ha di sé stessi. Scrive la fenomenologa:

Nell'ingenuo lasciarsi vivere sono cosciente dei miei vissuti e della loro espressione, senza che diventino per me oggetto, e nella vita solitaria dell'anima non c'è quasi alcun motivo per dirigere lo sguardo comprendente su essi [...] quando percepiamo l'altro, impariamo a conoscere i fenomeni espressivi, che vengono osservati in modo oggettivo e la vita dell'anima vista attraverso il medio dell'espressione. La presentificazione empatizzante della vita dell'anima che viene espressa, [...] rimanda ad un vivere proprio come alla sua *origine* [...] ed allo stesso modo rimanda ad un tale vivere la *coincidenza* del cambiamento del corpo vivente presentificato attraverso l'empatia con la manifestazione esterna percepita. Viceversa, adesso farò coincidere anche il cambiamento percepito del mio corpo vivente, che colgo come emergente da un vissuto, con un'espressione presentificata che è tipica dell'altro. Quindi la vista della vita psichica dell'altro [...] ci fa conoscere la nostra, così come si presenta osservata dall'esterno (Stein, 1998, p. 213-214).

L'esperienza empatica, pertanto, ha un ruolo fondamentale per l'essere umano, in quanto non solo rappresenta il ponte che conduce all'altro, ma è uno strumento di conoscenza di se stessi. È in questo scambio reciproco di esperienze e di relazioni umane che si comprende in modo pieno l'universo persona umana. Senza il confronto e il rapporto con l'altra persona non si riuscirebbe neppure a comprendersi. L'altra persona è una fonte continua di esperienze, che probabilmente da soli, sia per una certa conformazione caratteriale, sia per fattori educativi, non si riuscirebbero mai né a vivere né tantomeno a comprendere. Dunque, sia per Stein sia per Husserl, l'empatia fonda la stessa esperienza umana.

All'interno della relazione educativa, inoltre, vi deve necessariamente essere una sostanziale reciprocità del rapporto empatico, non solo il soggetto educatore deve esercitarlo, ma deve consentire anche all'altro di accedervi, di attivare immediatamente

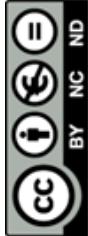


questo strumento che non gli consente di entrare in contatto solo con l'educatore ma con l'altro da sé in generale. Un rapporto educativo che si fonda su tale base risulta fecondo per entrambi.

Per l'educatore, che impara o è quasi costretto a *non assolutizzarsi* pur in una situazione che di fatto lo vede spesso incontrastato dominatore, e che è orientato ad un tempo a *leggere* la realtà altrui e quindi a cogliervi significati *altri* che vi sono comunque presenti, e a tradurre i propri contenuti esperienziali in forme pluridifferenziata e pluriaccessibile. Per l'educando, che venendo in contatto profondo con l'adulto/educatore, ha la possibilità di aprirsi verso nuovi orizzonti aumentando così la propria esperienza ed in ciò maturandosi e formandosi (Bertolini, 2021, p. 111).

Per riuscire a cogliere il vissuto altrui e, in modo particolare, per accogliere l'altro soggetto, è necessario mettere da parte i filtri interiori che non consentono di vedere l'altro per quello che è. I fenomenologi definiscono questa operazione *epochè*. Ovviamente non la utilizzano a fini educativi ma per fini conoscitivi. Con essa Husserl intendeva porre fuori gioco la tesi generale dell'atteggiamento naturale, mettendo tra parentesi l'intero mondo naturale, che è a portata di mano per giungere a una nuova regione dell'essere che è la coscienza, luogo ultimo di significatività. Attraverso tale esperienza Husserl non negava questo mondo, semplicemente non voleva assumerlo in quanto già dato come si fa nella vita pratico-naturale e nelle scienze positive. Non lo riteneva terreno universale d'essere per una conoscenza che procedeva attraverso l'esperienza e il pensiero, perché questa si sarebbe rivelata come un'esperienza ingenua del reale. Attraverso l'*epochè* ci si "vieta anche l'attuazione di qualsiasi giudizio, di qualsiasi presa di posizione predicativa nei confronti dell'essere e dell'esser così e di tutte le modalità d'essere dell'esistente spazio-temporale del reale" (Husserl, 2002, p. 71).

Tale modalità sul piano educativo risulta proficua, perché all'interno della relazione educativa, il soggetto educante ha la responsabilità di avvicinarsi all'educando senza precompressioni o pregiudizi risultato di esperienze pregresse. Certamente è un'esperienza difficile, non per nulla Husserl paragonava l'*epochè* a una conversione religiosa, dal momento che l'essere umano è il risultato delle proprie esperienze, di cui spesso non può fare a meno. Tuttavia, queste non devono essere annullate o vanificate, ma soltanto messe tra parentesi, per capire chi si ha di fronte a sé, quali sono sue le peculiarità, i suoi bisogni e per evitare di proiettare propri punti di vista, proprie esigenze e propri vissuti sull'altro soggetto. Quella dell'*epochè* deve essere un'esperienza che ogni soggetto educatore deve percorrere, per penetrare e comprendere i bisogni formativi, altrimenti si rischia il fallimento della relazione educativa. Spogliarsi delle proprie precompressioni, non vuol dire eliminarle, ma tenerle da parte per cercare di capire come



stanno le cose. P. Bertolini ritiene che l'epochè sia uno sforzo di *purificazione intellettuale*, che comporta un percorso arduo perché bisogna avere il coraggio di guardare e di mettere da parte convinzioni radicate e forse mai indagate fino in fondo. Pertanto, il soggetto educatore è, sì, una persona che vive nel contesto culturale, storico, sociale, economico di cui è figlio, ma ha anche la responsabilità di mettere da parte i propri pregiudizi, le proprie precomprensioni, per guardare l'altro con uno sguardo limpido e non filtrato attraverso ovvieta e pregiudizi che comprometterebbero la relazione e il processo educativo. Infatti, nel momento in cui si entra in rapporto con un altro essere umano è necessario non farsi suggestionare dai modi di agire, di parlare, di porsi dell'altro, altrimenti non lo si comprenderà né si capirà chi veramente sia la persona con cui ci si relaziona, quali le sue potenzialità, il suo modo di vedere, di porsi di fronte alla vita etc. Quindi, l'*epochè* si rivela uno strumento utile a livello educativo in quanto consente di mettere in discussione, di visionare nuovamente da capo il proprio modo di fare e vedere le cose. Senza una messa in discussione dei propri punti di vista difficilmente si potrà entrare in una corretta relazione educativa e orientarla in maniera adeguata. Tale atteggiamento, però, «[...] non è per l'educatore un procedere definitivo, ma una sorta di condizione per potersi mettere in sintonia con l'educando per poi riprendere i propri giudizi e i propri vissuti allo scopo di metterli in rapporto con l'esperienza stessa dell'educando» (Bertolini, 2021, p. 111).

7 Conclusioni brevi

Le questioni poste in questo contributo sono di ordine teorico e dunque potrebbero sembrare poco adatte alla realtà educativa. Eppure, solo avendo quadri interpretativi chiari, anche se in continuo ampliamento, è possibile leggere e comprendere la realtà educativa, e in modo particolare quella odierna che sta vivendo una profonda crisi che si è trasformata in una vera e propria emergenza.

L'incertezza dei tempi, il venir meno di valori che hanno accompagnato le società, e con essi anche modelli che rappresentavano un punto di riferimento, ha prodotto un profondo disagio che coinvolge tutti, anche gli adulti, i quali manifestano grande irrequietezza, un senso di spaesamento e un'assenza di valori da vivere in prima persona e, quindi, da trasmettere. Per tale motivo, secondo P. Jeammet: “Invece di fungere da modello per l'adolescente e di inquadrarne il percorso, l'adulto inquieto cerca ormai nell'adolescenza *una risposta ai suoi interrogativi sul senso della vita*» (Jeammet, 2009,



p. 75). I giovani, quindi, sono *orfani* di adulti⁹ in grado di supportarli e di guiderli “a discernere nel proprio essere il bene dal male, ciò che promuove da quanto procura danno; e [...] a vedere dove stanno le sue intime contraddizioni, e a trovare una via su cui avanzare”, (Guardini, 2003, p. 893).

Urge, pertanto, riprendere in mano il discorso educativo e la riflessione sull’educazione, per cercare di trovare delle soluzioni possibili al problema. E una pedagogia fenomenologica può certamente indicare la via da seguire per il superamento delle difficoltà, perché non dà nulla per scontato, va oltre l’ovvio per cercare di capire come stanno le cose. E solo quando si arriva a questo punto si è in grado di trovare possibili soluzioni ai problemi. Certamente non è facile, perché complessa è la realtà della persona e altrettanto complesso è il mondo all’interno del quale viviamo, ma una pedagogia fenomenologica può offrire qualche strumento in più, in quanto ha chiaro che cosa si intende per educazione, quale ne è l’essenza, quali sono gli aspetti da tenere in considerazione, quali strumenti utilizzare e quali obiettivi raggiungere. Non si deve aspettare da essa alcuna certezza del raggiungimento del risultato in quanto, come abbiamo accennato, l’essere umano è soggetto libero, non sottoposto al determinismo esistente nel mondo fisico dove a una causa corrisponde un effetto. Ma, come sottolineato, la possibilità è la nota strutturante della relazione educativa e dell’esistenza in generale mentre, aggiungiamo, la sfida ne è la sostanza.

Referências

- BERTOLINI, P. **L'esistere pedagogico:** Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata. Milano: Guerini Scientifica, 2021.
- GUARDINI, R. **Etica.** Brescia: Morcelliana, 2001.
- HUSSERL, E. **Idee per una fenomenologia pura e una filosofia fenomenologica.** Libro primo: Introduzione generale alla fenomenologia pura. Editoração de V. Costa, tradução de E. Filippini. Torino: Einaudi, 2002.
- HUSSERL E. **La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale.** Milano: Il Saggiatore, 1983.
- HUSSERL, E. **Meditazioni Cartesiane.** Milano: Bompiani, 1988.
- IORI, V. **Filosofia dell'educazione.** Milano: Guerini Studio, 2000.

⁹ Quando ci si riferisce all’adulto si pensa a tutte quelle figure che entrano nella vita di un giovane durante la crescita: genitori, parenti, educatori, insegnanti, istruttori sportivi, catechisti etc. vale a dire tutte quelle figure che in qualche modo, movendo dai loro ambiti, contribuiscono alla formazione e alla loro crescita personale.



JEAMMET, P. **Adulti senza riserva. Quel che aiuta un adolescente.** Milano: Raffaello Cortina, 2009.

MOUNIER, E. **Trattato del carattere.** Roma: Edizioni Paoline, 1967.

PEZZELLA A.M. **Lineamenti di filosofia dell'educazione.** Roma: Lateran University Press, 2007.

STEIN, E. **L'empatia.** Milano: Franco Angeli, 1986.

STEIN, E. **Potenza e atto.** Roma: Città Nuova Editrice, 2003.

STEIN, E. **Psicologia e scienze dello spirito - Contributi per una fondazione filosofica.** Tradução de Anna Maria Pezzella. Prefácio de Angela Ales Bello. Roma: Città Nuova, 1999.

STEIN, E. **Introduzione alla filosofia.** Roma: Città Nuova, 1998.

STEIN, E. **La struttura della persona umana:** Corso di antropologia filosofica. Roma: Città Nuova – Edizione OCD, 2013 STEIN, E. **Potenza e atto.** Roma: Città Nuova Editrice, 2003.

WOITYŁA, K. **Persona e atto.** Milano: Bompiani, 2003.