

## Counselling as *Gemuetsbildung* in Edith Stein's phenomenological pedagogy

### L'orientamento come *Gemuetsbildung* nella pedagogia fenomenologica di E. Stein

Adriana Schiedi

*This paper intends to define the features of the phenomenological pedagogy about counselling developed by one of the greatest thinkers of the twentieth century, Edith Stein. This pedagogy is based on a reflexive model of counselling that is set up as *Gemuetsbildung*, a guidance process with a dual meaning, the one of giving a shape to someone and the one of giving oneself a shape, which invests the man in the deepest territory of his being, the soul (*Gemuet*), so that it can be educated to activate intentional processes more and more mature and responsible to face the choice processes along a path which involves his whole existence.*

#### L'orientamento: una *Weltanschauung* fenomenologica

Il presente contributo, prendendo le mosse dalla riflessione di una delle più grandi pensatrici del Novecento, Edith Stein – intorno alla cui figura oggi si stringe, in un fermento di studi e ricerche, una vera e propria comunità scientifica internazionale<sup>1</sup> – intende delineare i tratti qualificanti di una pedagogia fenomenologica dell'orientamento, che mira a valorizzare la persona come protagonista di una *Bildung*, intesa come formazione al senso pieno del suo essere e del suo esistere e mediata da un cammino di conoscenza e di scoperta della sua verità interiore.

In tale cammino è implicita una forma di *guidance* da parte di un educatore, nelle vesti di un *mentor*, che ha il compito di accompagnare l'educando, *mentee*, lungo un processo di affermazione della sua verità esistenziale e di autorealizzazione personale, con un atteggiamento discreto e rispettoso della sua *physis* e del suo *Beruf*.

Solo così facendo, infatti, nel soggetto, potrà compiersi quel passaggio da un essere *atto* a un divenire consapevolmente *potenza*, attraverso la presa di coscienza,

---

<sup>1</sup> Riportiamo a testimonianza di quanto si afferma il recente volume di Francesco Alfieri, *Die Rezeption Edith Steins*, che, offrendo una rassegna completa della bibliografia esistente sulla Stein, ha posto le basi per la costituzione di una vera e propria comunità scientifica internazionale accomunata da un interesse interdisciplinare nei suoi confronti. (Cfr. F. Alfieri, *Die Rezeption Edith Steins. Internationale Edith-Stein-Bibliographie (1942-2012). Festgabe für M. Amata Neyer ocd*, Sondernummer des Edith Stein Jahrbuches, Vorwort v. U. Dobhan ocd, Geleitwort v. H.-B. Gerl-Falkovitz u. A. Ales Bello, Einführung v. F. Alfieri ofm, Echter, Würzburg 2012).

cioè, di ciò che è (un *essere*), delle sue capacità e di ciò che vuole diventare (un *dover essere*).

Ma, prima di entrare nel merito di questi aspetti, cerchiamo di capire: che cosa significa concepire l'orientamento in una *Weltanschauung* fenomenologica? Il concetto di orientamento, da sempre, è racchiuso nella stessa etimologia del termine pedagogia, così come nella sua evoluzione scientifica; è componente strutturale, inoltre, di una prassi pedagogica che dall'antichità (Socrate) all'età moderna (Comenio) fino ad arrivare ai giorni nostri si è andata sempre più caratterizzando come processo di educazione alla scelta, volto a promuovere conoscenza e consapevolezza nella persona del suo sé, l'assestamento del suo *ethos* vocazionale, la promozione/sviluppo delle sue capacità/potenzialità e la maturazione di queste ultime in saperi e competenze. Tuttavia, bisogna aspettare il '900 e Talcott Parsons per arrivare a concepire l'orientamento in senso più moderno, come pratica finalizzata a favorire lo sviluppo professionale del soggetto, nonché a stabilire la sua maggiore o minore attitudine nello svolgere un determinato lavoro mediante prove diagnostico-attitudinali.

Il soggetto da educare/orientare non è un soggetto qualunque diranno i fenomenologi della scuola husserliana. Tra questi, un posto di assoluto rilievo ebbe Edith Stein, secondo la quale la pratica di orientamento, intimamente connessa ad un concetto più ampio di *Bildung*, assume una connotazione personalistica.

La sfida della *Bildung*, secondo la fenomenologia, consiste proprio nella possibilità di orientare, ovvero di guidare le nuove generazioni in un processo di crescita personale che è tutt'altro che scontato, ma avviene lì dove maturano identità forti, capaci di confrontarsi con il presente e di fronteggiare l'incertezza e l'imprevedibilità del futuro che le attende.

La pratica orientativa rientra in un spazio di incertezza/indeterminatezza che dipende dalla natura dei soggetti e della relazione educativa.

A tal proposito E. Stein afferma: «[...] la relazione [educativa] è sempre in balia della possibilità e delle molteplici variabili che entrano in gioco e in modo particolare della libertà e dell'autodeterminazione del soggetto in via di formazione»<sup>2</sup>, ma anche della sua storicità, del suo *background* culturale, esperienziale, nonché della situazionalità/temporalità dell'evento educativo.

L'educatore/orientatore, nell'ambito del suo intervento, non potrà non tener conto di tutte queste variabili. Esse, al contrario, sono fondamentali per comprendere qual è il punto da cui partire nella relazione educativa e quali sono gli obiettivi educativo/formativi che potrà verosimilmente raggiungere nello spazio temporale del processo orientativo.

Il rapporto educatore/*mentor* – educando/*mentee*, secondo i fenomenologi, non è mai unidirezionale, ma è sempre caratterizzato da uno scambio bidirezionale, ovvero da una reciprocità delle azioni e delle loro conseguenze<sup>3</sup>.

Per i fenomenologi, l'educatore educa quando è capace di orientare, di porsi come guida/modello/testimonianza di verità per l'educando/*mentee*; quando, cioè, agisce in nome della persona, aiutandola a crescere in umanità, promuovendola e iniziandola ad un cammino di ricerca interiore e di scoperta della sua verità esistenziale.

<sup>2</sup> A. M. Pezzella, *Lineamenti di filosofia dell'educazione. Per una prospettiva fenomenologica dell'evento educativo*, Lateran University Press, Città del Vaticano 2007, p. 40.

<sup>3</sup> Ivi, p. 41.

In questo *operari* è implicita un'azione del "plasmare"<sup>4</sup> l'umano, fino a fargli assumere una forma, la persona nella sua totalità, come unità inscindibile di corpo, anima e spirito, secondo un'immagine che le è sì conferita dall'esterno, ma che è anche scelta liberamente dalla stessa in ragione, come dicevamo, del suo intelletto e della sua volontà.

Il realismo fenomenologico di E. Stein mostra, infatti, a tal proposito che la persona non è un io astratto o ideale; al contrario, è un io reale, dotato di coscienza, che vive, si muove e agisce in una *Lebenswelt*, e cioè in un orizzonte spazio-temporale ben definito, del quale fa quotidianamente esperienza e dal quale riceve continui stimoli, che sceglie liberamente, e in maniera motivata, di assecondare per portare a compimento il suo progetto esistenziale.

Da qui, l'accento posto su un nuovo modello di orientamento di tipo riflessivo, supportato da un metodo contemporaneamente orientante e auto-orientante, volto ad accompagnare il soggetto nel suo farsi persona, nelle diverse fasi del suo ciclo di vita, cioè lungo un processo di sviluppo che investe l'intera sua esistenza.

Tale modello, come vedremo nel paragrafo successivo, nella filosofia dell'educazione fenomenologica della Stein si configura come *Gemuetsbildung*, un agire orientativo dalla duplice valenza, del dare forma e del darsi forma, che investe l'uomo nella regione più profonda del suo essere, l'anima (*Gemuet*), affinché questa possa essere educata ad accogliere ciò che riceve dall'esterno e ad attivare progettualità positive e dinamiche per fronteggiare i processi di scelta, nelle fasi di transizione della sua esperienza di vita personale-scolastica-professionale.

### **... come *Gemuetsbildung* per una ricerca della verità esistenziale**

La persona, con la sua struttura essenziale, con la sua individualità irripetibile, i suoi processi psichici interiori, le sue passioni, i suoi bisogni e le sue motivazioni, costituisce per E. Stein il vettore principale di una pratica educativa/orientativa concepita come *Gemuetsbildung*, intesa sia come processo esterno, ovvero come azione del formare/guidare un soggetto per raggiungere una immagine (*Bild*) o una forma (*Gebilde*) secondo un archetipo o modello – che è per lei quello cristiano – sia come processo riflessivo interno, promosso da una spinta motivazionale del soggetto a compiere delle scelte liberamente per seguire un determinato cammino, al fine di realizzarsi sul piano esistenziale.

Questo è quanto evinciamo dal testo di una Conferenza che Edith Stein tenne a Spira il 18 ottobre del 1930 dal titolo *Zur Idee der Bildung*: Sull'idea di formazione, pubblicato su *Zeit und Schule* del 16.11.1930 e ad oggi conservato nell'Archivum dei suoi scritti. In apertura la Stein così spiega l'ampio significato cui il sostantivo *Bildung* rinvia:

Come tutti i sostantivi che terminano in -ung anche il sostantivo *Bildung* ha già *morfologicamente* molteplici significati: da un lato designa l'azione del formare (*Bilden*), o anche il processo del venire formato; e dall'altro l'esito di tale attività, ciò che, all'oggetto formato, conferisce il carattere di *formato*. Per quanto riguarda il *significato*, *bilden* significa *formare una materia*, e *creare* in tal modo un'immagine (*Bild*) o una *forma* (*Gebilde*). Dicendo *forma*, intendiamo appunto che essa è qualcosa di formato, di plasmato. Dicendo *immagine* intendiamo che essa è riproduzione (*Abbild*) di un modello (*Urbild*). È

<sup>4</sup> E. Stein, *La vita come totalità. Scritti sull'educazione religiosa*, tr. it. di T. Franzosi, Città Nuova, Roma 1994, p. 30.

dunque pertinente al processo formativo che una materia prenda una forma che la renda riproduzione di un modello<sup>5</sup>.

Come si vede e come, del resto, è stato anche opportunamente rilevato dalla traduttrice del saggio nella nota 1 a piè pagina, la portata semantica del termine *Bildung* tedesco comprende e, al tempo stesso, supera le due espressioni italiane “formazione” ed “educazione”, la prima più riferita alla cultura e la seconda al comportamento, per intendere un processo volto alla maturazione interiore di una «“saggezza di vita”, alla realizzazione piena di sé»<sup>6</sup> e, dunque, anche alla capacità del soggetto di auto-orientarsi per raggiungere una forma personale compiuta (*das Gebilde*). Si tratta, in definitiva, di un termine polisemico che, sottolinea la stessa Stein, racchiude in sé molteplici significati, quali educazione, formazione, insegnamento, guida, orientamento, tutti a loro modo espressione dell’agire pedagogico. Da qui, la difficoltà di dare una definizione univoca di *Bildung*.

L’educazione, per Edith Stein, è sia fine che mezzo, è sia obiettivo che processo, è sia risultato che cammino in vista del suo raggiungimento: comprende allo stesso tempo sia «*la struttura che la personalità umana viene ad assumere per influsso dell’attività altrui, [...] [sia] il processo di questa formazione*»<sup>7</sup>.

Nell’opera educativa è implicita una forma di accompagnamento dell’educatore-*mentor* nei confronti dell’educando-*mentee* affinché possa formare se stesso e raggiungere liberamente la forma auspicata (che è quella *Christi*, propria dei figli di Dio). Sì, liberamente perché l’uomo è, nell’orizzonte della metafisica cristiana della Stein, soggetto libero che possiede già naturalmente, anche se in maniera inconsapevole, nella sua interiorità le chiavi della sua educabilità. Ciò – precisa E. Stein – non significa che egli possa formarsi da solo: «[...] Nessuno – ella afferma – può far di sé qualcosa che sia al di fuori della propria natura»<sup>8</sup>. Egli necessita di un supporto esterno (quello dell’educatore/*mentor*) che lo aiuti a rendersi consapevole di quella “impronta germinale” ricevuta in dono alla nascita e che lo guidi mostrandogli i mezzi per formare se stesso e portare a compimento ciò che, come dicevamo, è già determinato nel suo dover essere<sup>9</sup>.

Nella sua celebre opera *Essere finito ed Essere eterno*, annoverata ormai tra i classici della filosofia del nostro secolo, E. Stein, affronta il delicato tema dell’essere in rapporto alla temporalità e all’esistenza proponendo un originale incontro tra la tradizione aristotelico-tomista e quella fenomenologica. L’essere, dunque, nel nostro caso, la persona, è essere presente che vive il proprio tempo. Il suo *hinc et nunc* comprende il suo essere presente, ma non lo esaurisce del tutto. La Stein spiega, infatti, a tal proposito:

In ciò che sono in questo momento, è nascosto qualcosa che io ora non sono attualmente, ma che diverrò attualmente in futuro e ciò che in questo momento io sono attualmente, lo ero già prima, ma non attualmente. Il mio essere presente contiene la possibilità di un essere attuale futuro e presuppone una

<sup>5</sup> Ivi, pp. 21-22.

<sup>6</sup> Nota 1 della traduttrice in ivi, p. 21.

<sup>7</sup> E. Stein, *La donna. Il suo compito secondo la natura e la grazia*, trad. it., Città Nuova, Roma 1987, pp. 133-134.

<sup>8</sup> Ivi, p. 135.

<sup>9</sup> E. Stein, *Essere finito e essere eterno. Per un’elevazione al senso dell’essere*, a cura di L. Vigone, Presentazione di A. Ales Bello, Città Nuova, Roma 1999, p. 78.

possibilità nel mio essere precedente; esso è insieme essere attuale e potenziale, reale (*wirkliches*) e possibile; in quanto è reale, esso è l'attuazione di una possibilità che già prima esisteva<sup>10</sup>.

Compito dell'educatore/*mentor* sarà quello di accompagnare l'educando, che altro non è se non quello che la Stein definisce un *essere reale-temporale* il cui sviluppo deve ancora compiersi, lungo un cammino progressivo e prestabilito che prevede la realizzazione graduale delle sue possibilità non realizzate e l'attualizzazione delle sue facoltà<sup>11</sup>.

Ciò comporta la capacità dell'educatore di tener conto, durante la sua azione di accompagnamento/orientamento/educazione, della struttura articolata e dinamica della persona umana, ovvero della sua corporeità, psichicità e spiritualità. Da qui, la necessità di fondare la sua opera educativa su una antropologia fenomenologica eticamente connotata.

Agire educativo e agire orientativo, se pure, come abbiamo appena visto, per alcuni versi rappresentano due azioni molto simili – secondo E. Stein – differiscono, invece, nei meccanismi di consapevolezza e nella volontà. Ella afferma, infatti:

[...] Il *guidare* – o orientare - e *educare* sono due concetti strettamente connessi l'uno all'altro, nella misura in cui in entrambi la *volontà* viene indirizzata a raggiungere uno scopo [...], nel primo caso si tratta più di un progredire nella consapevolezza dello scopo, non ancora di un'istruzione ed elaborazione pianificate della volontà [...] per farla atto al conseguimento dello scopo, come invece ha luogo nell'educare. [...]<sup>12</sup>.

Orientare è compito dell'educatore, del maestro, del genitore di colui che, in ragione del ruolo che interpreta, testimonia dei valori e degli ideali che, laddove intercettano la predisposizione dell'educando ad accoglierli, si fanno per lui micce di una spinta motivazionale che lo aiutano a maturare un agire libero, responsabile ed eticamente connotato, dunque, a farsi uomo, ma anche a crescere in umanità.

Osserva la Stein, tuttavia, che ogni soggetto è diverso dall'altro per natura ed è caratterizzato da una vita psichica differente, connotata da un fluire di stati psichici qualitativamente unici, che sono all'origine del suo atteggiamento singolare, nonché della spinta e della motivazione che mostra nei confronti di ciò che vive all'esterno. Questo spiega perché i soggetti, seppur messi nelle stesse condizioni e sottoposti agli stessi stimoli, non reagiscono tutti allo stesso modo: alcuni matureranno più in fretta e saranno, pertanto, capaci di compiere autonomamente delle scelte rispetto alla loro vita personale, professionale ecc.; altri ci riusciranno ma solo in età più adulta; altri ancora, infine, non ci riusciranno mai e avranno bisogno per l'intera esistenza di un mentore esterno o, in taluni casi estremi, di più di uno che funga da bussola e, in quanto tale, che indichi la direzione verso la quale orientare il loro cammino e le loro scelte di vita.

La competenza auto-orientativa – avverte la studiosa - ha a che fare con lo sviluppo dell'anima umana ad opera dell'intelletto (*Verstand*) che è, a un tempo, attivo e passivo:

<sup>10</sup> Ivi, pp. 75-76.

<sup>11</sup> Ivi, p. 376.

<sup>12</sup> E. Stein, *La vita come totalità. Scritti sull'educazione religiosa*, cit., p. 167.

Attivo nella misura in cui elabora fattivamente la propria ricchezza intellettuale; passivo, nella misura in cui assorbe qualcosa dal di fuori, qualcosa che gli si offre innanzitutto senza il suo intervento e, fatto proprio, torna nuovamente quiescente. All'operato attivo dell'intelletto partecipa la volontà<sup>13</sup>.

Essa è una forza interiore capace di spostare l'intelletto in un senso o nell'altro, facendo in modo che l'anima accolga o resti indifferente agli stimoli che riceve dall'esterno. Avviene così che il soggetto, guidato da libera iniziativa, è capace di scegliere:

Può prendere dall'ambiente circostante l'alimento disponibile per il corpo e l'anima, può selezionare ciò che è appropriato e respingere ciò che gli reca nocimento; ma può anche tralasciare di fare questo, può trascurarsi e di conseguenza incolpare sé solo, se resta incolto (ungebildet), o se si guasta (verbildet)<sup>14</sup>.

La formazione del soggetto, dunque, è un processo spirituale che interessa l'anima chiamata a ricevere e a darsi una forma. Tuttavia, affinché questo processo si compia occorre, secondo la Stein, educare le forze spirituali, quali i sensi, la memoria, l'immaginazione, l'intelletto, i sentimenti, la volontà.

Questo processo di educazione consiste in un vero e proprio esercizio di guida/addestramento (*Gemuetsbildung*), che avviene nell'intimo dell'anima e mira alla sua tras-formazione, all'assunzione cioè di una nuova forma, in guisa degli stimoli educativi che le forze spirituali ricevono dall'esterno, e dal modo in cui l'anima li organizza e li struttura dentro di sé:

La forma – avverte la Stein a tal proposito – non sussiste già a-priori, ma si imprime via via, nel corso del suo processo evolutivo, e di pari passo con l'assunzione di materiali spirituali, nello stesso modo in cui il seme si sviluppa in pianta<sup>15</sup>.

Nell'idea di educazione è implicita, quindi, una pratica di addestramento che è anche auto-addestramento e auto-orientamento che consiste – secondo i fenomenologi - nel fare spazio dentro di sé, predisponendo così l'anima ad accogliere un nutrimento spirituale che proviene dall'esterno:

Col nutrimento spirituale – osserva la Stein - essa assume lo stimolo all'azione; si sente spinta a far sì che la propria essenza, quella che interiormente la plasma, dimostri la propria efficacia all'esterno, in atti e opere che ne diano testimonianza. Tale attività rivolta all'esterno, l'esprimersi, il fare, il realizzare, è una parte essenziale della personalità, per cui l'addestramento delle corrispettive doti pratiche e creative, mirato a che queste ultime possano tradursi in abilità concrete, è un elemento essenziale del processo educativo<sup>16</sup>.

Secondo E. Stein, all'origine del processo di auto-orientamento/auto-addestramento c'è una legge causale che ne determina il suo funzionamento in un senso o nell'altro. Essa va rintracciata nella vita psichica del soggetto, e precisamente in quegli «'atti' o vissuti intenzionali, con i quali comincia la vita spirituale»<sup>17</sup>, che determinano il dirigersi intenzionale del soggetto verso qualcosa, una persona, un'idea, un progetto, nonché il suo

<sup>13</sup> Ivi, p. 26.

<sup>14</sup> Ivi, p. 32.

<sup>15</sup> Ivi, p. 29.

<sup>16</sup> *Ibidem*.

<sup>17</sup> Ivi, p. 34.



attivarsi per la realizzazione dello stesso. Il più significativo, secondo la Stein, è la motivazione strettamente legata all'esercizio della libertà della persona e al volere.

Essa, come diremo meglio nel paragrafo successivo, costituisce l'*a-priori* di una pedagogia orientativa fenomenologicamente strutturata, nonché la *condicio sine qua non* per la messa in atto di principi, quali l'assecondamento, l'accompagnamento, la cura. Assecondare la vocazione dell'*educando/mentee*, accompagnarlo lungo un cammino, aver cura di lui, dei suoi desideri, dei suoi bisogni, a parer nostro, risulterebbero, infatti, delle azioni sterili laddove non intercettassero o promuovessero in lui una spinta motivazionale.

Oggi nei vari ambienti scolastico, aziendale, sportivo e via dicendo si parla di orientamento motivazionale, ma che cosa intendiamo per motivazione? Quali sono gli ancoraggi teorici di questo modello tra i più utilizzati nella pratica di orientamento? È possibile essere motivati in qualcosa senza volerla veramente e senza essere pienamente coscienti di ciò che si vive, di ciò che si è e di ciò che si vorrebbe essere? Sono queste delle questioni di non facile risoluzione alle quali, tuttavia, nel prossimo paragrafo, cercheremo di dare una risposta, raccogliendo ancora una volta l'eredità del pensiero della Stein e delle sue lucide e quanto mai attuali riflessioni su questi temi.

### **Dirigersi verso l'Oriente, tra coscienza, volontà e motivazione**

L'uomo si è sempre chiesto quali sono i fattori che muovono e determinano il suo comportamento. È questo, tra l'altro, un tema ampiamente indagato dalle scienze umane al quale non solo la psicologia, nelle sue diverse scuole di pensiero, ma anche e soprattutto la filosofia fenomenologica ha dato un contributo di grande rilevanza.

La vasta letteratura scientifica che si è sviluppata, negli ultimi decenni, nell'ambito dei diversi settori scientifico-disciplinari, soprattutto di stampo psico-pedagogico in materia di orientamento, ha ampiamente dimostrato che la capacità di orientarsi non è connaturata al soggetto, ma è un attributo, una qualità che si acquisisce strada facendo e che aumenta progressivamente con lo sviluppo dell'autonomia individuale e la costruzione dell'identità personale e sociale.

Essa fa sì, direbbe E. Stein, che nel soggetto avvenga il passaggio da un *in potentia esse* ad un *in actu esse*<sup>18</sup>.

Nella società attuale, nella quale le traiettorie di carriera del singolo individuo sono sempre più caratterizzate da discontinuità, irregolarità, interruzioni e deviazioni, essere capaci di orientarsi significa dimostrarsi all'altezza di gestire la propria storia personale, formativa e professionale; significa, altresì, imparare ad affrontare il cambiamento, che si presenta non sempre in modo prevedibile, invertendo, se necessario, la rotta e riorganizzando *in itinere* il proprio progetto esistenziale, professionale ecc, in modo tale da cercare di dare continuità al cambiamento. Ciò non avviene sempre naturalmente e in maniera scontata nel soggetto. La capacità di gestire questo processo in maniera consapevole passa attraverso la maturazione di competenze orientative specifiche, il cui esercizio è regolato appunto da fattori, quali la coscienza, la volontà e la motivazione. L'azione che questi fattori svolgono è fondamentale a un punto tale che la carenza o il mal funzionamento di uno, o più di essi, compromette seriamente lo sviluppo del soggetto, il

<sup>18</sup> In riferimento a questo punto vedi: cfr. E. Stein, *Potenza e atto. Studi per una filosofia dell'essere*, tr. it. di Anselmo Caputo, Città Nuova, Roma 2003.

raggiungimento di un'autonomia di pensiero, di scelta e di azione, dunque, la sua eventuale capacità di orientarsi e di scegliere liberamente, autonomamente, consapevolmente e in maniera motivata la traiettoria da seguire nel suo cammino esistenziale e professionale.

Cerchiamo di chiarire perché ciò avviene affondando lo sguardo nelle maglie della antropologia fenomenologica di E. Stein.

Per guardare verso l'Oriente, il punto d'origine in cui sorge il sole, immagine questa diventata emblematica del processo di orientamento, già Kant in un suo celebre saggio del 1786, *Che cosa significa orientarsi nel pensiero?*, aveva sottolineato che la capacità di orientarsi appartiene al soggetto in quanto individuo umano dotato di ragione<sup>19</sup>. Il soggetto, per orientarsi e imparare a fare un corretto uso della sua ragione – secondo il filosofo – ha bisogno di essere preliminarmente formato attraverso una educazione pratica o morale<sup>20</sup>, volta a formare la sua personalità, a renderlo libero e cosciente di questa libertà e ad esercitarla attraverso le sue scelte, per inserirsi così appieno e in maniera attiva nel sistema sociale.

Non diversamente da Kant, molti anni dopo, la Stein ribadisce l'importanza di formare il soggetto rispettandone la libertà ed esercitando quanto più possibile la sua capacità di orientarsi, di compiere delle scelte autonome e di agire in maniera responsabile. In tale prospettiva, sarà necessario che l'educatore-*mentor* promuova nell'educando-*mentee* quelle doti connaturate alla sua soggettività e necessarie per muoversi nel mondo autonomamente e in maniera cosciente. Per sviluppare tali facoltà, secondo la fenomenologia steiniana, è necessario educare lo spirito, ovvero quella che Kant individua come la sfera della moralità del soggetto che lo porta non solo a scegliere in vista del perseguimento di taluni obiettivi personali, ma nella prospettiva di un bene più esteso che riguarda tutti, nel quale gli obiettivi del singolo coincidono con quelli della collettività.

Secondo Edith Stein, affinché il soggetto impari ad auto-orientarsi è necessario che lo stesso faccia spazio dentro di sé, nel luogo più profondo in cui l'io si sedimenta: l'anima.

Essa, osserva E. Stein, «è il centro della persona, il "luogo" in cui quest'ultima è presso se stessa»<sup>21</sup>. L'anima ha al suo interno profondità, note come «profondità dell'io»<sup>22</sup>, ciascuna delle quali è pronta ad accogliere una certa scala di valori, la cui intensità dipenderà dal loro grado di partecipazione interiore. Tra le qualità presenti nell'io personale, un ruolo decisivo ha la 'forza di volontà' che, nell'antropologia fenomenologica steiniana, corrisponde alla «capacità di impegnarsi per i valori sentiti»<sup>23</sup>.

Esiste poi la forza dell'autoformazione che fa sì che l'io si adoperi per la realizzazione di un valore<sup>24</sup>. Essa spiega il meccanismo psichico che sottostà alla tensione auto-formante o auto-orientante del soggetto in formazione: io mi auto-oriento in vista del raggiungimento di un traguardo, dell'affermazione di me stesso e del compimento del mio progetto esistenziale.

<sup>19</sup> Cfr. I. Kant, *Che cosa significa orientarsi nel pensiero*, tr. it. a cura di Franco Volpi, Adelphi, Milano 1996.

<sup>20</sup> Cfr. I. Kant, *Über Pädagogik*, Akademie-Ausgabe, Königsberg 1803.

<sup>21</sup> E. Stein, *Introduzione alla filosofia*, tr. it. di A.M. Pezzella, a cura di A. Ales Bello, Città Nuova, Roma 1998, p. 184.

<sup>22</sup> Ivi, p. 184.

<sup>23</sup> Ivi, p. 186.

<sup>24</sup> *Ibidem*.



Le analisi fenomenologiche condotte da E. Stein, ma ancor prima dal suo maestro Husserl sulla motivazione, strettamente legate a quelle sulla coscienza, sulla libertà e sulla volontà, risultano particolarmente interessanti ai fini della comprensione degli atti psichici che sottostanno all'agire orientativo, ma soprattutto auto-orientativo del soggetto.

Ma che cosa dobbiamo intendere per coscienza? Qual è la relazione che passa tra la volizione e la motivazione? In che modo ciascuno di questi atti della coscienza può incidere sulla personalità e sul comportamento del soggetto e sullo sviluppo di una competenza auto-orientante da parte dello stesso? Ebbene, questi tre concetti attengono alla sfera della interiorità/soggettività e al piano della causalità psichica, per molto tempo appannaggio dell'indagine psicologica.

Alla Stein va il merito di aver sottratto questi temi al predominio esclusivo della psicologia per sottoporli all'analisi fenomenologica, fedele ad un atteggiamento scientifico concreto, reale, essenziale, nella misura in cui privilegia l'ascolto della realtà e l'evidenziazione dei fatti, sui quali non si proietta astrattamente una verità, ma rispetto alla quale se ne ricerca il senso nascosto, non dando mai per scontato nulla ma, al contrario, ricominciando sempre da capo in un processo di conoscenza all'infinito e di ricerca della cosa (*Sache*) che rifugge da speculazioni sterili, da ricette preconfezionate e da ovvietà non aderenti alla cosa stessa.

Procedendo per gradi, veniamo al primo di questi concetti: la coscienza. Nella introduzione a *Psicologia e scienze dello spirito. Contributi per una fondazione psicologica (Beiträge zur philosophischen Begründung der Psychologie und der Geisteswissenschaften)*, pubblicato nello *Jahrbuch* nel 1922, la Stein afferma:

Il mondo sul quale cade il nostro sguardo nell'atteggiamento naturale, con tutto quello che contiene, è il correlato della nostra coscienza. [...] A ogni oggetto e a ogni genere di oggetti corrispondono connessioni di coscienza costituite in modo determinato; e inversamente: se si danno siffatte connessioni di coscienza, allora deve necessariamente manifestarsi al soggetto di questa vita di coscienza una bene determinata oggettualità<sup>25</sup>.

Da quanto appena detto ne discende che, per i fenomenologi, la coscienza si identifica con il nesso che mette in relazione l'io con il mondo; è un dirigersi intenzionale e volitivo messo in atto dal soggetto e rivolto a qualcosa, un oggetto, un progetto, idee di verità.

L'indagine sulla coscienza, com'è noto, in Husserl, si sviluppa a partire dall'incontro con la psicologia descrittiva di Franz Brentano, dalla quale successivamente egli prende le distanze pervenendo ad una teorizzazione propria che affonda le sue radici nel metodo fenomenologico. La coscienza, per il padre della fenomenologia, risiede nel corpo, è coscienza incarnata; ha natura intenzionale, cioè è coscienza di qualche cosa, rivolta ad un oggetto nei vari modi del percepire, del memorizzare, del ricordare, del fantasticare, dell'immaginare, dell'ideare/progettare.

Ora, ponendo il caso che l'oggetto a cui si rivolge la coscienza sia lo studio di una disciplina, una situazione formativa, una professione, possiamo facilmente comprendere come gli atti attivati dalla coscienza possano incidere significativamente nel rendere un soggetto presente a se stesso e, quindi, anche capace di disegnare consapevolmente la traiettoria del suo cammino di vita.

<sup>25</sup> E. Stein, *Psicologia e scienze dello spirito. Contributi per una fondazione filosofica*, tr. it. di A. M. Pezzella, Presentazione di A. Ales Bello, Città Nuova, Roma 1996, p. 42.

Tutti gli atti della coscienza ricadono in quel flusso di coscienza di cui parla la Stein, ovvero in un insieme di vissuti che hanno una durata, si svolgono lungo un *continuum*, stando gli uni accanto agli altri oppure sovrapponendosi gli uni con gli altri.

La coscienza svolge un ruolo primario nella strutturazione dell'io e nella relazione educativa.

L'io si costruisce nel tempo, nella storia, attraverso i vissuti di cui fa esperienza,

[...] Tale costituzione avviene attraverso trasmissione ed assimilazione di modi di fare, di agire, di pensare, di esperienze fatte nei primi anni di vita, di modalità di relazioni che si acquisiscono all'interno dell'ambiente, di quell'*Umwelt*, nel quale ci si muove con naturalezza. [...] Ogni io ha una propria storia, è un io che si costituisce nel tempo e con il tempo e secondo delle modalità ben precise che vanno tenute presenti, non solo in una relazione educativa *normale*, ma in modo particolare quando si ha a che fare con soggetti, con ragazzi difficili, caratteriali, con quanti hanno esperienze forti alle spalle<sup>26</sup>,

con quanti ancora hanno bisogno di essere guidati, orientati, accompagnati in un percorso di crescita interiore e di autodeterminazione.

Quest'ultima, spiega Husserl nelle *Meditazioni cartesiane*, avviene per genesi passiva ed attiva. In queste due fasi è possibile distinguere due tipi di coscienza. La prima, quella passiva, accompagna il soggetto in una prima fase che potremmo definire incosciente della sua esistenza, quando cioè si comporta, parla e agisce in base ai linguaggi e ai modelli che ha assorbito passivamente dal contesto e dagli altri. La seconda è quella illuminata da un'autonomia del pensare e dello scegliere liberamente e consapevolmente. Avviene così che «[...] prima di un io attivo e cosciente ve ne è uno passivo, un *Vor-Ich*, un pre-io che è commisto con il mondo e con gli altri»<sup>27</sup>. Laddove il risultato di questo sviluppo per genesi passiva sia un soggetto deviato, un bullo, un soggetto immaturo, irresponsabile, attraverso un'azione educativa mirata e di natura spirituale, sarà possibile destrutturare tali comportamenti/atteggiamenti per passare ad un altro tipo di coscienza, quella attiva, aiutando il soggetto a cambiare il corso degli eventi, ad orientarsi nel mondo, a compiere delle scelte autonome, consapevoli e soprattutto motivate, cioè rientranti in un disegno di vita e di realizzazione personale per il futuro. Si tratterà, dunque, di aiutare la persona a venir fuori da uno stato di passività per assumere pieno controllo di sé e diventare così un soggetto attivo, capace di comprendere il mondo in cui è inserito e di modificarlo con la sua volontà e le sue azioni.

È questa un'operazione necessaria ai fini della costruzione e del successivo consolidamento di quella relazione io-mondo teorizzata da Husserl. Egli osserva, infatti, a tal proposito:

[...] La vita è sempre un vivere-la-certezza-del-mondo, un modo di attuarla. Vivere desti vuol dire essere desti di fronte al mondo, essere costantemente e attualmente coscienti del mondo e di se stessi come soggetti nel mondo, vivere realmente, attuare realmente la certezza d'essere nel mondo<sup>28</sup>.

Da qui, il compito dell'educatore, del *mentor* o *tutor* che dir si voglia, quello cioè di illuminare il soggetto/educando, di "rendere desta" la sua coscienza, di insegnargli a

<sup>26</sup> A.M. Pezzella, *Lineamenti di filosofia dell'educazione*, cit., p. 64.

<sup>27</sup> Ivi, p. 65.

<sup>28</sup> E. Husserl, *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, tr. it. di E. Filippini, il Saggiatore, Milano 1983, p. 170.

vedere oltre l'ovvio per arrivare così ad assumere consapevolezza della forza del suo pensiero, della sua libertà e del suo volere e del potere che questi esercitano ai fini della organizzazione del mondo, del senso che gli vuol conferire nonché del disegno personale esistenziale che intende realizzare nel tempo.

Nel processo educativo/formativo la variabile tempo è estremamente importante per il farsi cosciente del soggetto.

L'evento educativo avviene, infatti, non già in un vuoto temporale, bensì lungo un flusso di vissuti, che è il flusso di coscienza, che attiene al passato, alla storicità del soggetto, allo spazio della relazione educativa, alle fasi e alla durata del progetto formativo, ai successi, agli insuccessi di cui ha fatto esperienza e al cambiamento esistenziale che questi ultimi hanno prodotto in lui.

Il flusso di vissuti della coscienza, secondo la Stein, è dato da un coesistere di vissuti differenti per natura, che agiscono in maniera tacita sullo sfondo dell'evento educativo/formativo e dell'agire orientativo motivando il soggetto/*mentee*, sebbene non sempre in una forma cosciente da parte di quest'ultimo.

C'è come una consapevolezza irriflessa che accompagna il soggetto lungo l'intero corso della sua vita facendolo vivere in uno stato di incoscienza simile ad un torpore che spesso ne frena la maturazione, la crescita interiore e la realizzazione del suo progetto esistenziale.

Spetterà all'educatore/*mentor* interpretare la volontà del Dio creatore e illuminare il flusso di vissuti dell'educando/*mentee*, facendo in modo che a quel torpore dato da uno stato di consapevolezza irriflessa possa sostituirsi una «coscienza riflessiva, che consente all'educando/a di fissare l'attenzione sui propri comportamenti, positivi o negativi [...] per permettere una revisione, un ridimensionamento, una presa d'atto cosciente e consapevole dei propri atteggiamenti e stili di vita»<sup>29</sup>.

Affinché ciò avvenga è necessario che il soggetto, guidato dall'educatore/*mentor*, rivolga il suo sguardo alla sua interiorità alla scoperta di quell'atto, la riflessione, che ha la sua genesi in un vissuto proprio originario, definito *percezione interna (innere Wahrnehmung)*, che gli consentirà di guardarsi dentro e di capire tutti gli altri atti che caratterizzano la sua vita spirituale e se stesso.

Nel promuovere un'azione orientativa l'educatore/*mentor* deve quanto più possibile accedere alla sfera spirituale dell'educando/*mentee* perché, come già detto, è lì la sede del suo Io, della sua intenzionalità, del suo volere, nonché dei suoi valori. In essa albergano tutti quegli atti che esprimono la libertà, la volontà e la motivazione del soggetto.

La libertà è la condizione di esistenza della persona che gli consente di operare delle scelte in maniera autonoma e di farsi, in questo modo, costruttore consapevole e responsabile del suo destino. Essa «[...] nasce dalle molteplici possibilità, che il soggetto ha di fronte a sé, di diventare quello che vuole, per quanto debba sempre fare i conti con limiti caratteriali, con esperienze individuali che ne restringono il campo»<sup>30</sup>.

Sì, è questo il fine ultimo dell'agire orientativo, della guida, dell'accompagnamento: promuovere la persona, aiutarla a crescere in consapevolezza, umanità, insegnarle ad esercitare responsabilmente ed eticamente la sua libertà, quindi, a scegliere consapevolmente e nella direzione della sua volontà.

<sup>29</sup> A.M. Pezzella, *Lineamenti di filosofia dell'educazione*, cit., p. 72.

<sup>30</sup> Ivi, p. 40.

Ma che cos'è la volontà e quali sono le sue implicazioni dal punto di vista pedagogico? La volontà – spiega la fenomenologia – è l'esito di un atto cosciente orientato ad un fine. Nell'atto volitivo entrano in gioco molteplici variabili, tra cui la percezione, le emozioni, l'affettività, la memoria, il giudizio. La volontà è sempre rivolta ad uno scopo. Essa presuppone, inoltre, la consapevolezza di una meta da raggiungere; si manifesta attraverso atti creativi, che altro non sono se non la possibilità che l'essere umano ha di tradurre in esistente un oggetto del suo volere.

Affinché la volontà possa tradursi in azione, è necessaria una energia che muova la persona dall'interno: è questa la motivazione di cui si è accennato precedentemente, e sulla quale conviene ora soffermarci in maniera più puntuale.

Dal latino *motus*, a sua volta derivante dal verbo *moveo*, il termine motivazione esprime già chiaramente nella sua etimologia l'atto di dirigersi verso un oggetto, uno scopo, un qualcosa di desiderabile che racchiude un senso che si vuole fare proprio e la cui acquisizione/ comprensione non è scontata, anzi richiede fatica, impegno, dedizione, la messa in campo di strategie personali. Condizione per lo sviluppo nel soggetto di un'energia positiva, generatrice di un atteggiamento consapevole, volitivo, responsabile e creativo nei confronti della realtà e delle cose, dal Novecento ad oggi essa è stata oggetto di studio da parte delle diverse scienze, *in primis* della psicologia, ma invero anche della pedagogia, della sociologia e della filosofia. Soprattutto presso quest'ultima, nella sua declinazione fenomenologica, essa ha trovato una attenzione del tutto particolare. Ne l'articolo *Causalità Psicica*, E. Stein affronta il tema della *libertà (Freiheit)* in relazione alla sfera psichica, individuando nella *motivazione (Begründung)* il meccanismo psichico che ne regola il funzionamento nel soggetto. Il tema della motivazione, in effetti, era stato già oggetto del secondo libro delle *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica* di Husserl<sup>31</sup> ma la Stein riprende tale questione apportandovi ulteriori riflessioni. Tra gli atti spirituali, la motivazione, a suo avviso, è quello più significativo nella misura in cui «rappresenta la struttura di tutta la dimensione dei vissuti intenzionali»<sup>32</sup>. Essa è il legame che collega l'individuo al mondo oggettivo e all'altro; «è una sorta di 'richiamo' che sollecita la coscienza a rivolgersi e a *reagire* in relazione a quanto la chiama a prendere posizione»<sup>33</sup> nei suoi confronti, a compiere delle scelte, ad assumere delle decisioni: «[...] Il 'perno' [...] su cui poggia la motivazione – avverte E. Stein – è sempre l'io»<sup>34</sup> che per potersi dirigere verso qualcosa, un oggetto, una persona, un progetto ed essere motivato deve però necessariamente aver fatto esperienza di queste cose. Queste le sue parole:

Deve già aver avuto luogo una qualche forma di accettazione perché possa verificarsi il rivolgersi. Ciò che è ricevuto in quella maniera così precisa, caratteristica della datità, e che precede il rivolgersi, serve come motivo o meglio come stimolo per il rivolgersi stesso. Tutto questo esercita un impulso sull'io, al quale quest'ultimo può dare corso ma che può anche rifiutare. La 'libertà' del rivolgersi consiste in questa doppia possibilità, essa non significa totale mancanza di motivi<sup>35</sup>.

<sup>31</sup> Cfr. E. Husserl, *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*, tr. it., Einaudi, Torino 1965.

<sup>32</sup> A. Ales Bello, E. Stein. *La passione per la verità*, Edizioni Messaggero Padova, Padova 2003, p. 35.

<sup>33</sup> N. Ghigi, *I gradi della costituzione dell'essere nel percorso filosofico di Edith Stein*, in M. Shahid, F. Alfieri (ed), *Il percorso intellettuale di Edith Stein*, Edizioni Giuseppe Laterza, Bari 2009, p. 55.

<sup>34</sup> E. Stein, *Psicologia e scienze dello spirito*, cit., p. 73.

<sup>35</sup> Ivi, p. 80.

Da quanto detto finora, ne discende che la motivazione è sì un'azione mediata dall'esterno, che si compie però nella persona, nel suo io puro, ovvero nella ragione. In quanto tale, nel processo educativo, essa non può nascere né può essere suscitata dal nulla, ma esige una conoscenza profonda della storia del soggetto, delle sue esperienze, dei suoi vissuti, dei motivi per i quali compie le sue azioni.

La Stein precisa, infatti, che alla base della motivazione c'è dapprima un «rivolgersi all'oggetto di cui ho già ricevuto una certa conoscenza»<sup>36</sup> che consentirà successivamente di «progredire verso una ulteriore datità»<sup>37</sup>.

È come dire che la motivazione nello studio non può nascere sulla base di un'esperienza che non contempi l'interesse per la conoscenza, l'esperienza del conoscere, il sacrificio, il successo scolastico e via dicendo.

Per essere motivato in qualcosa o per motivare qualcuno occorre intercettare un *Fiat*, un motivo, un interesse, uno scopo da realizzare guardandosi dentro o, nel caso in cui l'azione fosse esterna, come già detto, cercando di conoscere l'altro e ciò che è motivante per lui sulla base dei suoi vissuti precedenti e della sua storia.

Le riflessioni fin qui condotte potrebbero sembrare scontate e invece non lo sono. Anzi, sono, a parer nostro, estremamente preziose ai fini di una rilettura del ruolo dell'educatore/*mentor*. Egli dovrà essere una guida, un modello di testimonianza per l'educando/*mentee*, un promotore della sua crescita non solo esteriore ma anche interiore che si compirà attraverso un percorso di discernimento interiore che lo abiliterà all'esercizio della sua libertà. A tal fine egli dovrà «possedere gli strumenti adeguati per la comprensione delle dinamiche motivazionali [...], ma deve anche essere in grado di portare il soggetto in via di formazione alla comprensione di tali dinamiche sì da metterlo in grado di comprendere le modalità e le leggi della vita interiore»<sup>38</sup>.

## Ripensare l'*autorità* come categoria di cura educativa

Nel riflettere sull'agire orientativo non possiamo non tener conto del fondamento ontologico primo sul quale si basa siffatto *operari*: la relazione educativa.

La fenomenologia steiniana, attraverso l'indagine sulla struttura della persona umana, ha dimostrato che il soggetto non è una monade chiusa in una dimensione spazio-temporale solitaria, ma è un inter-essere, cioè un essere in relazione che vive *con* e *per* gli altri in una comunità, la quale contribuisce alla sua crescita/formazione, al suo farsi persona.

Il suo agire, come aveva già sottolineato Husserl, è guidato da un *cogito*, ovvero da un immanente *sguardo verso* l'oggetto<sup>39</sup> che sgorga dall'io, da una coscienza intenzionale e aperta, perché protesa sempre verso qualcosa o qualcuno. Tale coscienza è propria di un essere spirituale che non nasce con una natura già formata, ma che può assumerla strada facendo, appunto, come già detto precedentemente, in un primo momento, attraverso un'azione esterna che consiste nell'opera educativo/formativa, nella cura, nella

<sup>36</sup> *Ibidem*.

<sup>37</sup> *Ibidem*.

<sup>38</sup> A. M. Pezzella, *Lineamenti di filosofia dell'educazione*, cit., pp. 74-75.

<sup>39</sup> E. Husserl, *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*, cit., p. 78.



guida e nell'accompagnamento della famiglia, della scuola, della comunità tutta, e in un secondo momento, una volta acquisita la giusta maturità, procedendo in maniera autonoma nell'autoformazione.

La natura della relazione educativa, proprio perché generata da un'apertura dello spirito, è anch'essa spirituale ed è subordinata a logiche interne, che regolano ruoli e funzioni degli attori educativi.

Da qui l'*auctoritas* o la non-*auctoritas* dell'educatore/*mentor*, la direttività o la non direttività dell'azione educativa e la asimmetria o simmetria nel rapporto educatore/*mentor* – educando/*mentee*.

Questi rapporti dicotomici sono l'emblema di una storia dell'educazione che, passando dalle concezioni magistrocentriche degli anni '20 – '50 a quelle puerocentriche degli anni '60 – '70 fino ad arrivare a nostri giorni, ha visto una trasformazione radicale non già solo del concetto di educazione/formazione/istruzione, del ruolo dell'insegnante/educatore e di quello del discente/educando, ma anche dei modi, dei metodi e degli strumenti dell'agire educativo/formativo.

È questo, com'è noto, un processo che, se pure con modalità diverse, si è manifestato tanto nella scuola quanto nella famiglia e nella società tutta.

La pedagogia dell'attivismo foriera di un'educazione situata e partecipata e di un modulo relazionale dialogico e democratico ha prodotto un rinnovamento radicale dei ruoli, dei tempi, dei luoghi, delle modalità dell'*operari* educativo: all'affievolirsi delle differenze tra i ruoli è seguito un dissolvimento dell'universo valoriale condiviso nello spazio della famiglia, della scuola, negli ambienti di lavoro, nella comunità.

Ma cerchiamo di mettere meglio a fuoco gli effetti derivanti dall'assunzione di questo nuovo modulo relazionale in pedagogia per capire se, oggi, è necessario – come suggerirebbe E. Stein – ripensare l'autorità in maniera nuova per dare nuovamente senso e dignità all'azione educativa/orientativa.

La famiglia e la scuola principalmente, ma non solo loro, sembrano ormai aver smarrito la rotta. Sia nell'una che nell'altra, negli ultimi decenni, si è assistito ad un progressivo svilimento della funzione educativa/orientativa/accompagnatrice.

L'effetto di tutto ciò è devastante: i figli, oggi, si concepiscono senza essere preparati alla generatività<sup>40</sup> e senza chiedersi che cosa comporteranno in termini di responsabilità genitoriale, ovvero compiti, funzioni, rinunce, sacrifici e via dicendo. Come tanti Peter Pan i genitori, disattendendo il proprio ruolo, giocano a fare gli amici dei figli mascherando la loro deresponsabilizzazione con la concessione a questi ultimi di una libertà autogestita, in vista di una indipendenza che, però, proprio perché dis-educata, è destinata a tramutarsi, nella maggior parte dei casi, in stili di comportamento che rivelano un disagio dovuto essenzialmente alla loro incapacità di muoversi autonomamente nei vari contesti, e di autogovernarsi nel soddisfacimento dei loro bisogni soggettivi.

Nella scuola, lo scenario è pressoché identico: gli insegnanti, invocando altri tempi, denunciano la difficoltà attuale di formare i giovani, di far acquisire e rispettare loro delle regole nello spazio educativo e all'esterno, di motivarli, di accostarli ad un progetto, di aiutarli a superare le crisi e di educarli alla scelta.

---

<sup>40</sup> In riferimento a questo punto, E. Musi, *Concepire la nascita. L'esperienza generativa in prospettiva pedagogica*, Presentazione di Vanna Iori, FrancoAngeli, Milano 2007, pp. 91-93; N. Galli, *Educazione dei giovani alla vita matrimoniale e familiare*, Vita e Pensiero, Milano 1993.



Venendo meno la motivazione ad educare, a farsi da guida e da figure di riferimento nella crescita/formazione del soggetto, sia la famiglia sia la scuola, prese dai propri egoismi, demandano questi compiti ora alla Chiesa, ora alla società. Avviene così che ogni agenzia delega l'altra in un processo senza fine non approdando a nulla e soprattutto senza trovare una concreta risoluzione al disagio giovanile.

E se dalla famiglia e dalla scuola ci spostiamo su altre realtà, quella, per esempio, della formazione universitaria o professionale, lo scenario non cambia, anzi diremmo che arriva addirittura a complicarsi. Sì perché nell'Università, la crisi educativa di un tempo meglio conosciuta oggi come crisi antropologica è ormai nota, tanto da essere stata denunciata anche da Papa Francesco in occasione del *Meeting* di Rimini dal titolo "Emergenza uomo" tenutosi dal 18 al 24 agosto 2013.

Ciò ha avuto delle conseguenze pesanti sulla formazione delle nuove generazioni, sempre più asservita ad un paradigma scienziata e ad una didattica tecnomorfica e impersonale fondata sulle abilità, sulle competenze e su saperi iperspecializzati che poco o nessuno spazio lasciano a valori, quali la soggettività, l'interiorità, la libertà e la responsabilità individuali, la realizzazione/autorealizzazione personale, la tensione all'ulteriorità, l'intersoggettività e l'apertura all'altro, al diverso e via dicendo.

Portata alle estreme conseguenze, l'assenza di punti di riferimento nell'universo giovanile si traduce in comportamenti devianti, violenti, prevaricatori, che rivelano un rifiuto delle regole, dei limiti di condotta imposti dalla disciplina e un conseguente bisogno di trasgredire.

Il quadro fin qui delineato obbliga la pedagogia ad interrogarsi sul ruolo dell'educatore/orientatore, di colui che ha il compito di accompagnare e sostenere l'educando/*mentee* nel cammino della formazione della sua personalità e in vista della sua realizzazione esistenziale, attraverso un esercizio responsabile della autorità che compete alla sua funzione.

Nel delineare la sua filosofia dell'educazione E. Stein pone un'attenzione particolare a questo aspetto e sostiene che, nella relazione educativa, l'educatore e l'educando interpretano ruoli differenti che non devono per nessuna ragione essere confusi. Questo determina una naturale asimmetria delle posizioni che occupano nella relazione educativa: da una parte, in posizione direttiva, c'è l'educatore e, dall'altra parte, in posizione subalterna, c'è l'educando. Il primo, alla maniera gentiliana, è il depositario della conoscenza, l'esempio vivente di ciò che è possibile diventare seguendo il suo insegnamento e il cammino da lui delineato. Il secondo è colui che, invece, necessita di una guida per imparare a conoscersi e a darsi una forma *iuxta propria principia*, cioè assecondando quella che è la sua vocazione o inclinazione naturale.

Nello stabilire questo distinguo tra i due ruoli/funzioni, ma anche nel concepire la pedagogia come pedagogia di matrice filosofica, ovvero come filosofia dell'educazione, la Stein sembra essere vicina all'attualismo gentiliano dal quale, per altri versi, tuttavia, si dissocia dimostrando che se è vero, da un lato, che la figura dell'educatore, del *magister* è importante per la crescita e la maturazione dell'educando, per la scoperta della sua individualità e della sua natura/vocazione, essa non è però determinante per la sua realizzazione, in quanto, in virtù della libertà, dell'unicità e dell'irripetibilità che caratterizza quest'ultimo, è a lui solo che spetta la scelta di seguire o non seguire la strada che il maestro gli ha indicato.

Questo aspetto, per quanto ricco di suggestioni, meriterebbe una trattazione a parte. Su di esso torneremo ad interrogarci semmai in un'altra occasione. Rimanendo nelle more del nostro discorso, ciò che qui ci preme, invece, sottolineare è la natura asimmetrica, direttiva che la relazione educativa assume nella pedagogia fenomenologica steiniana, la quale, a differenza di quella gentiliana, non tende a schiacciare la libertà e l'autonomia della persona dell'educando, anzi, al contrario, punta alla loro promozione/valorizzazione/espressione all'interno del processo educativo. Ciò allo scopo di portare a compimento quel progetto, concepito alla maniera classico-rinascimentale rivisitato in chiave personalistico-esistenziale, di formazione integrale della persona.

È questo, infatti, il fine ultimo dell'agire educativo secondo la Stein: educare il corpo, la psiche, l'anima e lo spirito secondo un ideale di perfezione, cercando di interpretare, così facendo, in terra la volontà del Dio creatore.

Per avvicinarsi quanto più possibile a questo ideale di perfezione, oggi come ieri l'educando necessita di una guida, di un *mentor* che lo aiuti a progettare un itinerario che non si esaurisca nell'immediato, ma che – come abbiamo già detto – investa l'intera sua esistenza. Egli dovrà mediare il suo desiderio e intercettare la sua motivazione implicita per tramutarla in motivi, valori, ideali e scopi espliciti da perseguire. Dall'alto della sua esperienza e competenza dovrà, altresì, offrire all'educando le mappe di un mondo complesso e in evoluzione, nonché gli strumenti per orientarsi, per trovare autonomamente la propria strada, per compiere scelte autentiche in vista del raggiungimento di mete precise. Ciò avverrà se e solo se l'educando riconoscerà nell'educatore una guida, un modello, un testimone di verità che potrà prendersi cura di lui e del suo progetto educativo, professionale, esistenziale.

Questo del riconoscimento e del consenso è un passaggio, a nostro avviso, molto significativo al quale dedicheremo, nelle pagine che seguiranno un precipuo approfondimento.

Torniamo ora, invece, ad occuparci di questa antinomia simmetria/asimmetria nella relazione educativa e degli effetti che produce in termini di efficacia sul piano formativo e rispetto alla crisi antropologica che vive l'educazione del nostro tempo.

Se per molto tempo l'asimmetria dei ruoli è stata la *condicio sine qua non* di una relazione educativa fondata sulla conoscenza, sulla cura, sul rispetto, questa ormai sembra essere stata superata da altri paradigmi relazionali come l'apprendimento cooperativo o *Cooperative learning*, l'educazione tra pari o *Peer education*, e via dicendo, fondati su una parità valoriale e una condivisione del progetto e dell'esperienza educativa tra educatore/insegnante/*mentor*-educando/discente/*mentee*, su una osmosi partecipativa e uno scambio dei ruoli.

Detto in questi termini sembra che il problema non sussista, che anzi la nuova dimensione dell'educazione, proprio perché supportata da un assetto più democratico e paritario, sia esente da autoritarismi, soprusi, prevaricazioni, deresponsabilizzazioni, e più incline invece, a promuovere la libertà individuale del soggetto, la sua autonomia, il dominio delle sue volizioni, dunque, il governo di sé. Ma è proprio vero che è così? Da quanto detto finora, risulta evidente che la crisi antropologica odierna e il disagio educativo hanno radici profonde rintracciabili, come abbiamo visto, in una crisi dell'esemplarità adulta, in un vuoto di autorità delle figure preposte ad educare/orientare e in un misconoscimento del concetto di libertà.

Della crisi della esemplarità adulta e del vuoto di autorità qualcosa abbiamo già detto; ciò che invece non abbiamo ancora considerato è che cos'è che ha generato tutto questo. Ebbene, nel precedente paragrafo abbiamo parlato della libertà affermando che, nella prospettiva personalistica essa è concepita come condizione di esistenza e di promozione della persona umana. La libertà alla quale devono essere formati i giovani non è però, avverte E. Stein, quella priva di condizioni. Spinta dalla motivazione, essa - come abbiamo visto - è per la fenomenologica possibilità di fare, di agire, di operare in vista del raggiungimento di un fine, di uno scopo. In tale prospettiva, il rispetto di regole, norme, divieti, non può essere discrezionale, ovvero lasciato al libero arbitrio dell'educando/*mentee*, ma deve essere imposto e giustificato dalla meta da raggiungere e dell'archetipo, direbbe la filosofa, ovvero l'immagine, il modello di uomo verso cui orientare, nell'opera educativo/orientativa, il soggetto in via di accrescimento.

Strettamente correlato a questo discorso è quello relativo alla portata axiologica di un'azione educativo/orientativa concepita in chiave autoritaria. Se entrambi, giovani e adulti, educatori ed educandi, *mentor* e *mentee* si rendessero conto dell'importanza di dare e di ricevere un'educazione improntata su valori, norme morali, regole, stili di comportamento e disciplina allora si che non si parlerebbe più di crisi del modello autoritario e di crisi antropologica. La crisi dell'autorità di chi educa e la crisi antropologica sono la diretta conseguenza di una crisi della dimensione axiologica dell'educazione. Si ha così che chi è preposto ad educare e ad orientare un soggetto non lo fa al meglio delle sue aspettative perché già in partenza non crede nelle possibilità di crescita e valoriali della sua opera educativa. Di conseguenza, non proponendo alcun valore nella sua proposta educativa, non dà neppure la dimensione all'educando/*mentee* della sua autorità da rispettare.

Alla luce di quanto detto finora, potremmo affermare che, per scongiurare la crisi antropologica dilagante del nostro secolo, occorre ripensare l'autorità come paradigma regolativo e di cura di una pedagogia fenomenologica che si consumi nelle relazioni umane, nell'incontro di un'identità (quella dell'educatore/*mentor*) con un'altra identità (quella dell'educando/*mentee*), nel confronto fra esercizio dell'autorità (principio) vs autoregolamentazione della altrui libertà (fine) e nella cura di un educatore/*mentor* che indichi ad un educando/*mentee* le direzioni di senso verso cui andare.

Nel parlare di autorità/direttività come presupposti di cura educativa non possiamo non soffermare l'attenzione su un altro aspetto: la responsabilità. Vanna Iori precisa a tal riguardo: «non si ha autentica *cura educativa* se non si assume la *responsabilità* di orientare e indicare il cammino»<sup>41</sup>. La responsabilità consiste nella consapevolezza da parte dell'educatore/insegnante di un ruolo, innanzitutto quello del *magister*, di colui che come indicato dal suffisso *magis* contenuto nella parola *magister* possiede *di più* in termini di conoscenza e di esperienza, e proprio in virtù di ciò è in grado di farsi testimone per l'educando/*mentee* di verità, *mentor/tutor/guida/compagno* di un cammino da compiere insieme, non già imponendogli una scelta, ma lasciandolo libero di scegliere la sua strada, pur non sottraendosi alla responsabilità di fornirgli delle «risposte (sempre provvisorie e problematiche) davanti ai grandi temi della vita»<sup>42</sup>. Laddove questa consapevolezza del ruolo e questa responsabilità mancheranno, verrà meno anche la dimensione

<sup>41</sup> V. Iori, *Direttività e direzione di senso nella cura educativa*, in L. Pati, L. Prenna (ed), *Ripensare l'autorità. Riflessioni pedagogiche e proposte educative*, Guerini, Milano 2008, p. 66.

<sup>42</sup> Ivi, p. 72.

dell'autentica cura educativa e i giovani saranno abbandonati a se stessi e in preda al disorientamento e allo sbandamento esistenziale. Senza padri, maestri, educatori e formatori che sappiano fare da guida ai giovani – avverte la Iori – questi, se da un lato, sul piano materiale, saranno sempre più caratterizzati da una *iper-cura*, dall'altro, sul piano della relazione autentica e del dialogo empatico, saranno affetti da una *dis-cura*<sup>43</sup>.

Siamo così giunti ad introdurre il prossimo, e ultimo, aspetto, nel quale, sempre a partire dalle riflessioni che la Stein sviluppò sull'empatia, analizzeremo l'importanza di ridare autenticità alla relazione *mentor-mentee* attraverso uno stile relazionale e comunicativo non già frettoloso ma lento, sincero, paziente proprio di chi ha voglia di vedere ciò che non sempre si mostra in maniera evidente ai suoi occhi e di mettersi in ascolto dell'altro per arrivare a comprendere ciò che non sempre è capace di dire a parole.

### **L'empatia nella relazione mentor-mentee per educare alla scelta**

Il clima odierno, caratterizzato da una cultura del frammento, dalla liquidità e dall'incertezza esistenziale della società contemporanea ha reso i giovani sempre più insicuri e meno inclini a compiere scelte autentiche e definitive, questo per paura di comprometersi, di perdere qualcosa, ma soprattutto per l'incapacità di progettare su se stessi e di individuare una meta. Vivendo la loro dimensione esistenziale sull'asse del presente fanno fatica ad affermare la loro libertà e ad ipotizzare itinerari che non si esauriscano nell'immediato, ma che investano l'intero arco della loro esistenza; sono incapaci di superare le crisi, i momenti di difficoltà, le rotture dell'equilibrio preesistente per attivare nella loro vita un cambiamento, un'inversione di rotta, la trasformazione di schemi e credenze precedentemente assunti con nuovi schemi e nuove credenze, in vista del compimento del loro progetto e la realizzazione di sé.

In tale prospettiva, è necessario ridare corpo, sostanza e significato all'educazione, attraverso un recupero della sua costitutiva dimensione orientativa, volta a favorire nella persona una crescita sul piano valoriale ed esistenziale, oltre che intellettuale e professionale, nonché una più chiara consapevolezza di sé, dei suoi limiti, delle sue potenzialità, degli obiettivi da perseguire, perché è su questi che andranno a strutturarsi le scelte per il suo futuro.

Una risposta a questo bisogno è dato dalla possibilità dell'educatore/*mentor* di stabilire uno spazio comunicativo d'incontro e di confronto aperto, sincero, dialogico con il *mentee*, se pure, come abbiamo visto, nel riconoscimento e nel rispetto della autorità che rappresenta.

La fenomenologia muove dal presupposto che ciò sarà possibile solo nella misura in cui il rapporto *mentor-mentee* si strutturerà su una modalità relazionale empatica caratterizzata da una comunicazione e da un dialogo della stessa natura.

Prima di capire quali sono i tratti che questo dialogo deve assumere affinché risulti empatico, è utile forse dire qualcosa sull'empatia.

---

<sup>43</sup> Circa questi due concetti V. Iori, riprendendo Heidegger in *Essere e Tempo*, così afferma: «Le deformazioni dell'*iper-cura* (soffocante e limitativa delle potenzialità della persona, coercizione sconfinante nel plagio) e della *dis-cura* (il «prendersi cura incurante» heideggeriano, l'indifferenza che si esprime nei modi di «esser- 'l'un con l'altro' senza esser per nulla toccati dall'altro») si traducono in quella perdita di orientamento che attanaglia l'esistenza di molti giovani nell'attuale contesto sociale» (ivi, p. 76).

Che cos'è, dunque, l'empatia? Mettendo da parte le diverse interpretazioni che sia la psicologia che la sociologia e anche la pedagogia<sup>44</sup> non hanno mancato di offrire sull'argomento dal Novecento ad oggi, è dalla antropologia fenomenologica steiniana che prenderemo ancora una volta le mosse, l'unica – a nostro avviso – meritevole di aver dato una spiegazione scevra da luoghi comuni e ipotesi scontate che poco o nessuno spazio lasciano all'analisi empirica, e di aver individuato, attraverso la sua riflessione, la legittimazione di una «epistemologia della conoscenza personale»<sup>45</sup> che è via per l'incontro, per l'uscita del soggetto dal suo solipsismo e per l'apertura all'altro, all'intersoggettività, in vista del miglioramento di sé e il conseguimento della propria umanità.

Al tema dell'empatia, com'è noto, la Stein dedicò la sua dissertazione di laurea gettando con essa le basi di tutta la sua successiva indagine antro-fenomenologica. Dopo la pubblicazione della sua tesi, *Zum Problem der Einfühlung* (1917), successivamente tradotta in italiano con il titolo *Il problema dell'empatia* (1985), si impegnò, infatti, prima nella stesura di *Psicologia e scienze dello spirito. Contributi per una fondazione filosofica* (1922) e poi di *Una ricerca sullo Stato* (1925), mossa sempre dall'intenzione di indagare, con il metodo della riduzione fenomenologica (*epoché*) appreso da Husserl, e seguendo la via tracciata dall'empatia, la natura umana nelle sue dimensioni psichiche, spirituali e sociali.

Nelle pagine del suo diario così ella commenta la fatica del suo studio:

Era un grande lavoro, perché la dissertazione aveva assunto dimensioni enormi. Nella prima parte, ancora sulla scorta di accenni di Husserl nelle sue lezioni, avevo esaminato l'atto dell' 'entropatia' (*Einfühlung*) come un particolare atto della conoscenza. Da lì, tuttavia, ero arrivata a una questione che mi stava particolarmente a cuore e di cui mi sono occupata in tutti i miei lavori successivi: la costituzione della persona umana<sup>46</sup>

ovvero il soggetto dell'empatia.

Già Husserl, riprendendo le teorie di Theodor Lipps, si era accostato al tema dell'empatia presentandolo come l'atto proprio dell'entropatia (*Einfühlung*), volto ad una conoscenza intersoggettiva, senza tuttavia mai spiegare in che cosa consistesse.

La Stein studiosa in erba ma appassionata dell'uomo e della verità, è il caso di dire, raccoglie l'eredità del maestro, e attraverso un confronto con le teorie di T. Lipps e M. Scheler sull'empatia, giunge ad una sua rielaborazione personale delle premesse gettate da Husserl con l'intento di colmare la lacuna conoscitiva fino ad allora esistente sull'argomento. Leggendo Husserl e gli atti della coscienza, arriva ad intuire che tra gli atti che ricadono sotto l'esperienza umana ne esiste uno del tutto particolare che è l'incontro con l'altro e il coglimento del suo essere uguale e allo stesso tempo diverso da me. Questo atto della conoscenza che mi consente di sentire che l'altro sente come e diversamente da me prende il nome di *empatia*.

<sup>44</sup> Renza Cerri Musso ha rintracciato una vera e propria pedagogia dell'empatia, ontologicamente fondata sulla *Einfühlung* di E. Stein, R. Cerri Musso, *La pedagogia dell'Einfühlung: saggio su Edith Stein*, Brescia, La Scuola 1995.

<sup>45</sup> Per un approfondimento di questo tema, R. de Monticelli, *La conoscenza personale. Introduzione alla fenomenologia*, Guerini, Milano 1998, pp. 133-140 e poi pp. 163-165.

<sup>46</sup> E. Stein, *Dalla vita di una famiglia ebrea e altri scritti autobiografici*, tr. it. di B. Venturi, rev. di M. D'Ambra, a cura di A. Ales Bello e M. Paolinelli (Opere complete, 1), Città Nuova – OCD, Roma 2007, p. 463.



Diversamente da come l'aveva descritta Husserl, ovvero come un atto conoscitivo dell'*Erleben*, ovvero dell'esperienza vissuta, colta nella percezione originaria, all'origine della relazione io-mondo e della costituzione di un mondo oggettivo, l'empatia è per la Stein un atto di conoscenza "*sui generis*", collocabile nel presente in quanto frutto dell'esperienza vissuta colta, però, nella percezione non-originaria<sup>47</sup>, nella forma cioè della presentificazione, che consente di cogliere un oggetto anche non più in presenza dello stesso: per esempio, il ricordo legato ad una gioia passata. Si tratta, nello specifico, di una conoscenza personale che prende forma da un sentire dal di dentro, da un fare esperienza dell'alterità, della sua natura, quiddità, ovvero della sua unicità e irripetibilità. Per spiegare nel concreto in che cosa consiste l'atto empatico E. Stein ricorre ad una serie di metafore. Ecco un esempio:

[...] Un amico viene da me e mi racconta di aver 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 lo deduco [...]. Non per quali vie arrivo a questo rendermi conto, ma che cosa è in sé stesso, questo è ciò che vorrei sapere<sup>48</sup>.

Discostandosi da quanto affermato sia da M. Scheler sia da Th. Lipps, la Stein precisa che l'empatia è diversa dalla simpatia (*Mitfühlen*) così come anche dalla unipatia (*Einfühlen*). Nel primo caso, nulla vieta che io possa rallegrarmi o patire con l'altro, ma ciò – avverte la studiosa – non è fondamentale e avviene in base alla vicinanza affettiva che ho per lui. Nel secondo caso, la Stein sostiene che l'empatia non deve essere pensata come la fusione dell'io e del tu con un noi ma come un essere presso l'altro, partecipare interiormente al suo vissuto, mantenendo comunque le due identità separate.

Ma, come abbiamo visto, se è pur vero, da un lato, che la persona, non è, attraverso la simpatia o l'unipatia che può uscire dalla sua solitudine e dalla sua condizione di monade chiusa, è altrettanto vero, dall'altro, lato, che è per mezzo dell'empatia – avverte la Stein – che diventa possibile l'unipatia, la simpatia e l'arricchimento del suo sé.

Questa precisazione sull'empatia è importante almeno per tre ragioni. La prima: ci consente di comprendere che l'empatia è un elemento costitutivo dell'ontologia della relazione educativa *mentor/mentee*, senza il quale sia l'una che l'altra identità rimarrebbero isolate nella loro ipseità e nei loro egoismi non condividendo alcun progetto o patto formativo. La seconda: il richiamo all'empatia ci consente di stabilire l'importanza di promuovere una comunicazione educativa che muova da un dialogo empatico fondato innanzitutto sull'ascolto e sul rispetto dell'altro, della sua alterità, dei suoi valori, ideali, sulla conoscenza profonda dei suoi bisogni, dei suoi interessi, delle sue motivazioni e del suo *Beruf*. E, infine, la terza, la più importante: l'empatia ci permette di stabilire che la relazione *mentor-mentee* ha una doppia valenza pedagogica. Facendomi accedere alla dimensione interiore più profonda dell'altro, l'empatia, mi dà la possibilità di conoscere una parte di me che altrimenti rimarrebbe implicita o assopita.

<sup>47</sup> Per un approfondimento dei concetti di originarietà e non-originarietà vedi: cfr. E. Stein, *Il problema dell'empatia*, a cura di Elio Costantini e di Erika Schulze Costantini, con la prefazione di A. Ales Bello, Studium, Roma 2012, pp. 73-74.

<sup>48</sup> E. Stein, *L'empatia*, tr. it. di E. Nicoletti, Il Prisma, Milano 1986, p. 57.



Ogni persona, per costituirsi nel profondo, necessita dell'intersoggettività, del rapporto con l'altro con cui condividere sentimenti, sensazioni, emozioni che proprio perché attengono alla parte più intima del suo sé sono quelli che costituiscono la sfera più profonda della sua umanità.

Il vero educatore o il *magister*, che altri non è che colui che ha l'obbligo morale, oltre che professionale di orientare educando, istruendo e formando, non può non essere pensato come una persona, un professionista empatico capace di mettersi in gioco nella relazione educativa e di stabilire un rapporto autentico con l'educando, desideroso di aprirsi all'altro, di conoscere le sue profondità, i suoi stati d'animo, le sue volizioni e inclinazioni, di accendere alle sue motivazioni e aiutarlo così a realizzare se stesso, a farsi persona dotata di competenze e abilità, ma soprattutto di valori condivisi e di umanità. Sì quella umanità imprescindibile nella relazione educativa che consentirà all'educatore/*mentor*, una volta empatizzata, di darsi in un modo nuovo, modificando la sua immagine e partendo da un diverso orientamento<sup>49</sup>, dunque da un arricchimento del suo spirito e del suo sé.

Molto ci sarebbe ancora da dire su questo aspetto dell'empatia, carico di risvolti interessanti in ambito pedagogico-didattico, in quanto strumento di autovalutazione, autoconoscenza, consapevolezza e riflessione da parte sia dell'educatore/*mentor* sia dell'educando/*mentee*. Su di esso la filosofia dell'educazione e la didattica continuano ancora oggi ad arrovellarsi, cercando non di rado le soluzioni in altri ambiti diversi dal proprio, e talvolta non trovandole affatto. A tal proposito, così sottolinea la Stein, in un passo del suo lavoro sull'empatia pregno di significati pedagogici:

Essa (l'empatia) non solo c'insegna [...] a porci come Oggetto di noi stessi, ma porta a sviluppo, in quanto empatia di 'nature affini' ossia di persone del nostro tipo, quel che in noi 'sonnicchia' e perciò ci rende chiaro [...] quel che siamo e quel che siamo in più o in meno rispetto agli altri. Con ciò è dato al tempo stesso, oltre all'autoconoscenza, un importante aiuto per l'autovalutazione. Il fatto di vivere un valore è fondante rispetto al proprio valore. In tal modo, con i nuovi valori acquisiti per mezzo dell'empatia, lo sguardo si dischiude simultaneamente sui valori sconosciuti della propria persona. Mentre, empatizzando, c'imbattiamo in sfere di valore a noi precluse, ci rendiamo coscienti di un proprio difetto o disvalore. Ogni afferramento di persone d'altro genere può divenire base di un raffronto di valutazione<sup>50</sup>.

Avviandoci verso le conclusioni, possiamo affermare che, oggi, l'empatia andrebbe riscoperta – come sottolineato da A. Bellingreri in un suo recente saggio<sup>51</sup> – come "virtù" essenziale di una teoria e di una pratica educativa, entrambe rivolte alla formazione esistenziale del soggetto. Essa, più in particolare, andrebbe meglio compresa nella sua autenticità steiniana, come dispositivo euristico di una pedagogia orientativa fenomenologicamente strutturata attenta all'umano e alla sua socialità. In tale prospettiva, essa consentirà all'educatore/*mentor* di aprirsi alla soggettività dell'educando/*mentee*, ma sarà allo stesso tempo occasione di crescita personale, di arricchimento spirituale e valoriale, di autovalutazione e autenticazione del suo sé.

<sup>49</sup> E. Stein, *Il problema dell'empatia*, cit., pp. 155-156.

<sup>50</sup> Ivi, p. 228.

<sup>51</sup> Cfr. A. Bellingreri, *L'empatia come virtù*, Il pozzo di Giacobbe, Trapani 2013.

Solo una relazione educativa che si strutturerà su un rapporto realmente empatico sarà aperta alla dimensione pedagogica dell'ulteriorità e risulterà feconda per l'educatore e per l'educando, per la scoperta del senso delle loro reciproche esistenze.

**Adriana Schiedi**

Assegnista di ricerca, Università di Bari  
Research Fellow, University of Bari