



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata

Corso di Laurea Magistrale in
Culture, Formazione e Società Globale

Tesi di Laurea Magistrale

EDMUND HUSSERL E LA PEDAGOGIA: PER UNA RISCOPERTA DI EMOTIVITÀ E
SOGGETTIVITÀ NEI PROCESSI EDUCATIVI

Relatore

Prof. Aurora Simone

Laureanda: Placido Marta

Matricola: 1227973

Anno Accademico 2022 - 2023

*“Alle porte dell’universo
importante è non arrivarci in fila,
ma tutti quanti in modo diverso.
Ognuno con i suoi mezzi,
magari arrivando a pezzi.
Su una bicicletta da corsa,
con gli occhiali da sole e il cuore nella borsa.”*

Lucio Dalla, “Telefonami tra vent’anni”.

INDICE

INTRODUZIONE	1
CAPITOLO PRIMO	
1. Fenomenologia e teoria della conoscenza: l'itinerario filosofico di Edmund Husserl	5
1.1 Le influenze filosofico-culturali agli albori delle riflessioni husserliane	5
1.2 Contro il positivismo	8
1.3 La crisi delle scienze europee	9
2. L'esperienza dei fenomeni e la sospensione di giudizio	12
3. La coesistenza di consonanza e dissonanza nei riguardi del dubbio Cartesiano	16
3.1 La sfida dello scetticismo: verso il trascendentalismo della fenomenologia	18
4. L'intersoggettività trascendentale costruisce ogni essere e senso	21
4.1 Il valore dell'empatia. Raccordi con le ricerche dell'allieva Edith Stein	27
4.2 Raccordi con l'intelligenza emotiva come competenza relazionale da acquisire per relazionarsi nel mondo intersoggettivo e intenzionale	33
CAPITOLO SECONDO	
1. L'impulso pedagogico della fenomenologia trascendentale di Husserl	37
1.1 Un approccio fenomenologico alla pedagogia: l'esperienza di Piero Bertolini	42
2. Fenomenologia nell'azione educativa: l'esperienza di apprendimento tra intenzionalità formativa e realizzazione personale autentica	48
2.1 Il progetto di apprendimento	54
3. Il valore pedagogico dell'educazione all'intelligenza emotiva, e il suo raccordo con l'intenzionalità husserliana	61

CAPITOLO TERZO

1. Potenzialità e criticità di un approccio pedagogico fenomenologicamente fondato	69
1.1 Educazione, valori, emotività. Perché dovremmo recuperare la fenomenologia husserliana in ambito pedagogico	70
1.2 Limiti applicativi: quali incompatibilità possono far desistere la messa in opera di questa prospettiva	81
2. L'eterna contesa tra oggettività e soggettività, e il riflesso nella dicotomia tra teoria e pratica. La risposta fenomenologica	87
CONCLUSIONE	97
BIBLIOGRAFIA	102

INTRODUZIONE

Alla base di questa tesi è collocata la volontà di sondare le potenzialità pedagogiche dimoranti nella fenomenologia di Edmund Husserl. Di fatto, l'indagine si è posta l'obbiettivo di verificare la fattibilità dell'applicazione in ambito pedagogico della fenomenologia husserliana.

L'intento ulteriore è stato quello di sondare la legittimità di un recupero della sfera emotiva e soggettiva nel campo della conoscenza, in particolare all'interno dei processi pedagogico-educativi.

Si vedrà che, seppure gli studi husserliani non riguardino direttamente l'ambito pedagogico ed emotivo, la fenomenologia di Husserl ha attratto numerosi studiosi, che hanno tentato un'applicazione di questo suo pensiero in ambito pedagogico.

Grazie a questi studi, diviene possibile conciliare i concetti fenomenologici di intenzionalità, esperienza ed intersoggettività all'interno di processi di apprendimento e progettazioni pedagogiche, interessati a sviluppare idee e applicazioni che prestano attenzione anche agli aspetti emotivi dei soggetti in relazione educativa.

Per lo sviluppo del tema dell'emotività, ci si è avvalsi degli studi sull' I.E. (Intelligenza Emotiva), che viene inserita in questa tesi come competenza necessaria all'emancipazione e crescita della persona verso una vita di senso. L'I.E. si colloca in simbiosi con il concetto di empatia e, meglio ancora, con la nozione analoga di "entropatia" proposta dallo stesso Husserl.

Le motivazioni che risiedono alla base della realizzazione di questa tesi si costruiscono a partire da un forte interesse personale verso l'approfondimento e lo studio di approcci pedagogici orientati ad una formazione disposta in direzione di una crescita e un'emancipazione ricche di significato dei soggetti coinvolti nel momento educativo.

Questo interesse proviene sicuramente dagli anni di lavoro passati alla scuola primaria, dove ho avuto modo di confrontarmi con tutta la pragmaticità del fare educazione, che si è naturalmente intersecata con gli anni di formazione al corso di laurea magistrale che mi accingo ora a terminare.

Dopo essermi documentata sugli studi condotti da Husserl nella sua formulazione della fenomenologia, ho compreso di voler approfondire quella che avevo inteso essere la possibilità di applicare questa prospettiva filosofica al discorso pedagogico, scoprendo successivamente che altri filosofi e pedagogisti si erano interessati rispetto a questa possibilità (dai risvolti teorico-pedagogici e pratico-educativi).

Rispetto all'approfondimento sull'intelligenza emotiva, il motivo per cui viene inserito all'interno di questa tesi proviene da un personale interesse per la materia, per quella che considero personalmente una capacità largamente sottovalutata in formazione, come pure nelle nostre società contemporanee: quella di saper ben gestire e conoscere sé stessi, riconoscere le proprie emozioni e saperle orientare, come anche di essere in grado di leggere gli stati emotivi altrui e rispettarli. Ritengo, altresì, che l'educazione allo sviluppo di questa peculiare intelligenza sia necessaria alla formazione di individui di senso, che vogliono orientare la propria vita verso un'esistenza di senso.

Per questo, mi è apparso come naturale il collegamento tra l'I.E. (approfondita in particolare attraverso gli studi di D. Goleman) e la fenomenologia nella sua applicazione pedagogico-educativa. In particolare, perché entrambe queste prospettive gravitano intorno agli ideali di empatia e all'importanza degli aspetti relazionali, di sviluppo delle potenzialità dei singoli nella legittimazione della rilevanza dell'Io soggettivo nella complessità del collettivo: per dare rilievo al modo peculiare dei singoli individui di esperire il mondo, nelle caratteristiche che li rendono unici nei modi di essere, fare e pensare, nonché crescere ed educarsi.

Per ciò che è stato sin qui detto, si individua come obiettivo di questa tesi di laurea quello, in primo luogo, di sondare l'effettiva possibilità di applicare la fenomenologia husserliana nell'ambito della conoscenza e della formazione, e quindi di indagare la possibile presenza di un impulso pedagogico nella fenomenologia trascendentale di Husserl, per poi legittimare ulteriormente il recupero di emotività e soggettività all'interno dei processi educativi.

In secondo luogo, ci si sposta verso l'intento di proporre concretamente gli aspetti funzionali all'applicazione della fenomenologia in ambito pedagogico per attestare le potenzialità di questo approccio. L'elaborato, in questo modo, mira a considerare seriamente l'investimento della fenomenologia husserliana nel settore formativo.

La tesi presente viene esposta attraverso un'articolazione in tre capitoli.

Nel primo capitolo, viene fornita un'introduzione al pensiero filosofico di Edmund Husserl attraverso un excursus storico e filosofico-culturale: viene delineato il pensiero del filosofo partendo dalle premesse alla sua fenomenologia, le correnti filosofiche che l'hanno ispirata, per procedere nell'esposizione delle sue caratteristiche principali, le basi sulle quali si fonda la fenomenologia trascendentale di Husserl: vengono presentati i concetti di intenzionalità, intersoggettività ed esperienza, che saranno, vedremo, piuttosto rilevanti nello sviluppo della tesi.

Questo primo capitolo presenta, ulteriormente, quelli che sono i raccordi verso lo studio dell'empatia, sviluppati dall'allieva Edith Stein come proseguo degli studi husserliani e presenta inoltre i raccordi con gli studi sull'intelligenza emotiva per evidenziare la collimazione di questi approcci e l'affinità di questo tipo di intelligenza nei confronti della fenomenologia.

Nel secondo capitolo ci si occupa di sviluppare un discorso sulle implicazioni pedagogiche della fenomenologia husserliana. Questo capitolo si concentra sull'indagine degli impulsi pedagogici della fenomenologia trascendentale, ne scopre la presenza e propone alcuni approcci pedagogici che si sono costruiti a partire proprio dalla filosofia di Husserl: in particolare l'esperienza di P. Bertolini.

Il capitolo prosegue poi indagando concretamente la progettazione pedagogica che si costruisce a partire dalle implicazioni fenomenologiche, la quale, vedremo, tenderà a cucire insieme l'idea di apprendimento dettato dall'esperienza, fondato su un'intenzionalità formativa e orientato alla realizzazione personale autentica: i concetti fondanti della fenomenologia husserliana. Viene infine ripresa la correlazione con gli studi sull'intelligenza emotiva nel valore pedagogico che questa possiede e il suo raccordo con l'intenzionalità husserliana.

Nel terzo capitolo conclusivo, si procede a commentare per prime le potenzialità: i risultati positivi ottenuti dalla riflessione fenomenologica applicata alla pedagogia. Vedremo, infatti, come questi aspetti positivi si riferiranno in particolare alla potenzialità dello sviluppo della persona nella sua individualità, verso una formazione quanto più di valore del soggetto in educazione. Allo stesso modo, per procedere nella ricerca, vengono

sviluppare le criticità riguardanti l'applicazione di questa prospettiva, le quali (vedremo) riguardano principalmente alcune controversie dirette alla fenomenologia in sé come orientamento filosofico. Il capitolo si chiude proponendo una risposta fenomenologica al dibattito tra i due poli ambivalenti: oggettività contro soggettività.

Questo lavoro di ricerca rappresenta un tentativo di provare a ricondurre la filosofia alla pedagogia attraverso un dialogo costante tra le due discipline. Tale dialogo, peraltro, si auspica che possa portare alla convergenza e alla simbiosi di queste discipline all'interno dell'ambito della conoscenza e della formazione. La convergenza di queste e altre discipline viene fortemente sostenuta in questa tesi, come si vedrà nelle conclusioni.

CAPITOLO PRIMO

1. Fenomenologia e teoria della conoscenza: l'itinerario filosofico di Edmund Husserl

1.1 Le influenze filosofico-culturali agli albori delle riflessioni husserliane

La fenomenologia nasce come un indirizzo di pensiero inaugurato da Edmund Husserl nei primi anni del '900 e fu tanto florida da affermarsi sia come dottrina che come scuola.

L'idea husserliana del metodo fenomenologico non emerge certo senza criticità, collocandosi, nel suo sviluppo, all'interno della "polemica tra logicisti (Frege) e psicologisti (Brentano) circa l'origine e la natura dei concetti logico-matematici" (Redazione delle Garzantine, 2003, p. 370).

Relativamente a questi fervori polemici, il concetto brentano di *intenzionalità* rappresentò uno spunto particolarmente favorevole per lo sviluppo delle ricerche di Husserl nel campo della conoscenza. Franz Brentano fu insegnante di Husserl presso l'Università di Vienna; Husserl ha ricavato dal maestro la nozione di "*coscienza intenzionale*", cioè di una coscienza che è sempre orientata verso qualcosa, ma che non implica necessariamente l'esistenza dell'oggetto verso cui è orientata. Le relazioni "intenzionali" sono molto diverse da quelle che abbiamo (per esempio) in fisica, dove l'esistenza degli oggetti è cruciale per la costituzione delle relazioni (Papi, 2015, online).

La coscienza o intenzionalità della mente indica l'intuizione della coscienza che è sempre indirizzata verso un fenomeno (mentale). Ogni atto psicologico possiede, pertanto, un contenuto, il quale è direzionato verso qualcosa: l'oggetto intenzionale. Brentano considerava l'intenzionalità come quella proprietà preminente dei fenomeni mentali che li distingue da quelli fisici. Qualunque credenza o desiderio dispone di un oggetto: qualcosa in cui, per l'appunto, credere o che si desidera.

Afferma Brentano:

“Ogni fenomeno psichico è caratterizzato da ciò che gli Scolastici del medioevo hanno chiamato «in-esistenza» intenzionale (o anche mentale) di un oggetto, e che noi, anche se in modo non del tutto privo di ambiguità, definiamo il rapporto con un contenuto, la tensione all’oggetto (che non va inteso come realtà), oppure, infine, l’oggettività immanente. Ogni fenomeno psichico contiene in sé qualcosa come oggetto, anche se non ogni fenomeno lo fa nello stesso modo. Nella rappresentazione qualcosa è rappresentato, nel giudizio qualcosa viene o accettato o rifiutato, nell’amore c’è un amato, nell’odio un odiato, nel desiderio un desiderato ecc. Tale in-esistenza intenzionale caratterizza esclusivamente i fenomeni psichici. Nessun fenomeno fisico mostra qualcosa di simile. Di conseguenza, possiamo definire fenomeni psichici quei fenomeni che contengono intenzionalmente in sé un oggetto.”

(Brentano, 1874)¹.

Affascinato dalle considerazioni brentaniane, Edmund Husserl ne estrapola il concetto di intenzionalità, apportandogli però alcune modifiche: distingue l’intenzionalità soggettiva (il pensiero, *noesi*) dall’oggetto pensato (*noema*), che non dev’essere confuso con gli oggetti esterni, la cui esistenza effettiva è in ultima analisi irrilevante.

Per Husserl, di conseguenza, l’intenzionalità sarà caratterizzata dalla trascendenza: il pensiero è diretto verso qualcosa di diverso da sé, una realtà che trascende il pensiero stesso, che riceve il pensiero attraverso le manifestazioni fenomeniche. Qualsiasi operato della coscienza è intenzionale, ossia è “un *tendere* a qualcosa come suo specifico oggetto (per es. a un percepito nel caso del percepire, a un ricordato nel caso del ricordare, ecc.). Un’analisi rigorosa di come la coscienza *intenzioni* i suoi oggetti, consente allora di ricondurre l’intero campo dell’esperienza e del sapere alle operazioni psichiche di base” (Redazione delle Garzantine, 2003, p. 511).

In questa prima fase Husserl arriva ad applicare tale programma *psicologista* persino ai concetti della matematica. Eppure, questa non fu altro che una tappa provvisoria.

¹ Franz Brentano, *Fenomeni psichici e fenomeni fisici*, 1874, citato in De Luise, Farinetti, *Lezioni di storia della filosofia*, Bologna, Zanichelli editore 2010

Ad un certo punto Husserl, sotto l'influenza di B. Bolzano e G. Frege, sottrasse l'intenzionalità all'ambito dell'esperienza psichica portandola in quello della pura validità logico-oggettiva; si distacca, così, dalle concezioni brentariane, le quali consideravano l'intenzionalità come il carattere essenziale dei fenomeni psichici e sulle varie forme di intenzionalità fondavano la loro classificazione (Treccani, s.d., online).

Husserl, sostanzialmente, preferì attenersi alla teoria della logica di Bernhard Bolzano, temendo di ritrovarsi rinchiuso nel circolo vizioso dello psicologismo.

Bolzano riteneva che la dimensione logico-oggettiva dell'esperienza umana fosse provvista di una propria validità, al di là della conoscenza soggettiva possibilmente sperimentabile: lo dimostravano le verità matematiche.

Eppure, anche le considerazioni brentariane conosceranno presto il loro tramonto all'interno della costruzione della fenomenologia husserliana.

Questo abbandono delle diverse considerazioni di vari maestri che gli avevano aperto la strada si verifica coerentemente all'egemonia positivista dilagante in Europa, profusa per mezzo dell'avvento della scienza moderna.

Husserl osserva che, a suo parere, ci si era vincolati a questi schemi esplicativi (metodologici) di ordine positivistico al punto da renderli dominanti: essi divennero una sorta di occhiali pregiudizievole attraverso i quali guardare al mondo.

In conseguenza di ciò, Husserl riterrà che per poter comprendere la natura dei fenomeni, si dovrà adottare un atteggiamento precauzionale, o meglio, di sospensione, che più avanti conosceremo col nome di *epoché*.

1.2 Contro il positivismo

L'inizio del XX secolo presenterà numerosi movimenti filosofici e culturali che tenderanno a mettere in evidenza i limiti del positivismo, valutato come posizione formale e astratta senza alcuna relazione con i problemi più profondi dell'essere umano.

Il passaggio dalla scienza alla tecnica era visto sotto una luce positiva in un'epoca che rivendicava la supremazia della natura fisica e biologica, mentre ora è percepito come un'intimidazione perché viene applicato in campo più specificamente "umano". Da qui la necessità di superare l'idea di razionalità scientifica, la quale non è in grado di comprendere le specificità e le peculiarità dell'esistenza umana nella sua libera espressione, quel tipo di ragione che sosteneva gli ideali principali delle società borghesi dei paesi coloniali di fine XIX secolo (Papi, 2015, online).

Una tale perdita di interesse nei confronti dei più profondi problemi dell'uomo si manifesta proprio nel "trionfo delle scienze moderne che, a partire da Galileo, impongono una concezione ingenuamente naturalistica e obiettivista del mondo. L'uomo stesso diviene allora mera *cosa*, la sua stessa psichicità risulta immedesimata a questi ideali. [...] L'obiettivismo scientifico conduce ad una crisi profonda della razionalità, alla quale si può ovviare solo recuperando l'originaria intenzionalità universale dalla filosofia greca e il suo carattere fondativo nei confronti delle scienze particolari" (Redazione delle Garzantine, 2003, p. 512).

In particolar modo, sarà l'esperienza disastrosa del primo conflitto mondiale a portare una maggiore consapevolezza nei confronti di un crollo del modello culturale borghese basato sugli ideali positivisti. Prima il movimento fenomenologico e successivamente l'esistenzialismo (insieme all'ontologia di Heidegger) rappresentarono le correnti filosofiche che cercarono di liberarsi dallo stallo positivista (Papi, 2015, online). L'esistenza umana non poteva più essere ridotta a mero addentellato della ragione scientificamente data: la fenomenologia si propone così di porre maggiormente l'accento sul valore oggettivo dell'esistenza, mentre l'esistenzialismo ne sottolinea il valore soggettivo.

Le scienze hanno portato al trionfo di una ragione tecnico-utilitaristica, che si limita a considerare l'uomo come un banale oggetto tra oggetti. Pertanto, è solamente attraverso

la riscoperta di una ragione filosofica che l'uomo può aspirare a divenire il soggetto della scienza, nonché lo scrittore del proprio destino, attraverso la propria esperienza. Husserl, come si vedrà, individua proprio nella sua fenomenologia la strada per liberare l'umanità europea dal suo storico declino.

Tale declino, secondo il filosofo, si accompagna alla crisi delle scienze che hanno perduto la propria finalità originaria e sono arrivate a reificare l'uomo e la realtà e che, dunque, non sembrano più essere in grado di offrire una soluzione ai problemi dell'umanità. Fin dalle origini della scienza moderna, da Galileo in poi, la scienza ha fondato il suo metodo di indagine su una concezione dualistica della conoscenza, che separa il soggetto conoscente dall'oggetto conosciuto. Secondo Husserl, questo ha portato all'obiettivazione del mondo scientifico, alla pretesa di sostituire la nostra esperienza del mondo con quanto invece possiamo studiare attraverso la scienza.

1.3 La crisi delle scienze europee

Husserl si ritrova in un periodo storico drammatico; vive un'Europa sconvolta dalle guerre e dai totalitarismi, che pare abbia smarrito il senso stesso di civiltà. Condizionata da questo clima, si anima la produzione dell'opera forse più celebre del filosofo: *“La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale”*, in cui si esemplificano le idee husserliane della crisi radicale della vita dell'umanità europea.

In questo ultimo lavoro, Husserl intende dimostrare l'inevitabile necessità di un trascendentale riorientamento fenomenologico della filosofia, attraverso una riflessione storico-teleologica sulle origini della scienza e della filosofia a lui contemporanee.

Husserl, malgrado gli incontestabili successi attribuibili alle scienze, evidenzia una loro reale criticità: questa crisi delle scienze risiederebbe all'interno della riduzione positivista dell'idea di scienza, all'idea della scienza dei fatti (Husserl E., 1972); la crisi della scienza consiste così nella perdita di significato nei confronti della vita.

Quel che lamenta particolarmente Husserl rinvia alla concezione positivista del concetto di “realtà”, o “verità”, definito in modo quasi del tutto esclusivamente scientifico: come se una conoscenza derivante da un pensiero oggettivo/scientifico fosse l'unico tramite per raggiungere la realtà in modo più veritiero e completo. Egli denuncia, nei riguardi

dell'episteme moderna, uno sguardo privilegiato nei confronti delle scienze, generalmente valutate come unico spettro possibile di indagine del mondo.

Husserl afferma precisamente che “le mere scienze di fatti creano uomini di mero fatto” (*Ibidem*), allontanando l'umanità dai problemi realmente importanti per essa. Le scienze positivistiche escludono i problemi autentici dell'uomo, riguardanti il senso dell'esistenza, i comportamenti dell'uomo di fronte agli altri e al mondo; negano all'uomo la possibilità di essere libero di scegliere, di forgiare sé stesso e il mondo che lo circonda senza dover far derivare rigorosamente la verità dall'obiettività dominante le scienze positive.

Sicuramente, la scienza fu conduttrice del sovvertimento rivoluzionario del Rinascimento: la riscoperta del mondo antico, gli albori di un Umanesimo contrapposto alla tenebrosità medievale. L'uomo antico si caratterizzava per una costruzione del mondo della vita, dell'essere, basata sull'utilizzo di una libera ragione. Le scienze plurali e universali, il senso di totalità del campo della conoscenza riunita scientificamente attraverso un metodo (di qui già le considerazioni cartesiane che riecheggiano nei discorsi husserliani), lasciano cadere tutte le problematiche squisitamente metafisiche che sembrano perdere la loro rilevanza.

La scienza moderna non sembrerebbe interessata alla risoluzione dei dilemmi basilari dell'essere umano, a dare risposta a conflitti etici e/o spirituali, ma al contrario si distanzia dal rinvenimento della vera funzione della filosofia: l'indagine dell'interiorità. Le ragioni di ciò sono insite nel nucleo della scienza moderna: negli esempi del positivismo, ma ancor prima di Galileo, di Cartesio e dell'Illuminismo. Husserl, per l'appunto, non negò il loro significato rivoluzionario, soprattutto per quel che riguardava le intuizioni scientifiche e metodologiche, ma ne mise in mostra la funzione dissimulatrice: Galileo individuò le caratteristiche sostanziali della scienza moderna, ma questa determinazione metodologica aveva anche necessariamente delle implicazioni ontologiche. Dal momento in cui il mondo venne soggiogato dalle regole matematiche, altri aspetti di esso, che non entravano nell'interpretazione quantitativa (ovvero tutte le singolarità dell'esperienza di qualità), perdettero rilevanza.

La tendenza era quella della matematizzazione delle forme cognitive, spingendo anche l'uomo a ridefinirsi matematicamente: oltre ai fatti empirici, assumiamo anche la presenza

di “uomini di mero fatto” (come detto precedentemente), definibili quantitativamente. Alla matematizzazione è seguita la tecnicizzazione dell'esperienza, e insieme con l'ascensione dello sviluppo tecnologico (considerato essenziale), si è pervenuti alla progressiva scomparsa delle dimensioni soggettive e intersoggettive dell'esperienza umana: ciò che Husserl chiama il *mondo della vita*.

L'atteggiamento generalmente profuso dai metodi d'indagine delle scienze positivistiche è quello di un'oggettivizzazione del mondo, della natura, fino ad estendersi all'indagine dello stesso uomo: “l'esperienza abituale e comune del mondo della vita di tutti i giorni è qualcosa di poco “vero”, di “soggettivo”, persino di illusorio, mentre le costruzioni scientifiche diventano il vero essere del mondo. Per questo nella *Crisi delle scienze*, la riduzione alla soggettività trascendentale è preceduta dalla riduzione delle scienze obbiettive al mondo della vita, cioè della messa tra parentesi delle teorie scientifiche, in modo da poter rivolgere lo sguardo all'esperienza” (Costa, 2009, p. 38).

Per Husserl, è importante prestare attenzione alle parentesi del proprio *atteggiamento naturalistico*, al mondo intorno al quale si vive. La fenomenologia husserliana si proporrebbe, dunque, come esempio critico di esplorazione filosofica, in contrapposizione nei confronti di una feticizzazione della conoscenza ridotta a pura oggettività, affinché l'uomo possa riuscire a superare la miseria del suo tempo, a trascendere la fattualità che ostacola la scienza moderna, e a rientrare in sé stesso tramite la filosofia: l'unica maniera per la civiltà occidentale ed europea di riconquistare la propria veridicità.

Tornare al *mondo della vita* vorrebbe dire rendersi pienamente conto dell'elemento soggettivo, rivendicarne l'importanza. La scienza, per Husserl, si basa sull'autoevidenza del *mondo della vita* come esistenza concreta alla base del mondo scientificamente valido. Il ruolo della fenomenologia sarebbe quello di studiare scientificamente il funzionamento del *mondo della vita* che, pur essendo un mondo relativo, possiede una sua composizione complessiva. Per analizzare questo mondo, è doveroso compiere una riduzione eidetica, condurre un'*epoché* generalizzata. L'*epoché* fenomenologica e psicologica ha un valore universale, rivela la teleologia storica e può quindi comprendere lo sviluppo della razionalità umana nel mondo.

2. L'esperienza dei fenomeni e la sospensione del giudizio

Proseguendo nel suo itinerario di ricerca volto allo sviluppo di una teoria della conoscenza, Husserl si ritrova, nel tempo, a rivalutare le sue prime considerazioni, evolvendo nella sua fenomenologia.

Abbiamo potuto constatare come egli, ad un certo punto, “resping[ga] lo psicologismo, ma pon[ga] al tempo stesso il problema di portare le idee logiche, i concetti e le leggi, alla chiarezza e distinzione dal punto di vista gnoseologico. I concetti logici debbono aver origine da intuizioni cioè dalla concreta esperienza vissuta (*Erlebnis*) della coscienza, senza che ciò implichi negare la loro natura ideale e universale. A questo fine è necessario istituire una fenomenologia dei vissuti logici che, invece di porre in modo ingenuo come esistenti gli oggetti intenzionali nel loro senso (come procedono gli psicologi), invece di determinarli e assumerli come ipotesi, di trarre qui conseguenze ecc. (come procedono i logici puri), si proponga di riflettere, cioè di rendere oggetti gli stessi atti intenzionali e il loro contenuto di senso immanente” (Redazione delle Garzantine, 2003, p. 370).

L'analisi fenomenologica della coscienza parte dal presupposto che ogni trascendentalismo idealistico, e ogni forma riduzionista di empirismo, ha esaurito il suo tempo, e che la coscienza non possa essere considerata una realtà come le altre realtà (la realtà è solo uno dei potenziali “occhiali” attraverso i quali interpretare i fenomeni, farne conoscenza). La coscienza, in relazione al mondo, è uno spettatore disinteressato, verso il quale gli oggetti esistono come fenomeni. Husserl avanza l'esigenza di chiarire la natura degli oggetti (fenomeni) di cui la fenomenologia si occupa: “sin d'ora Husserl definisce la fenomenologia un *ritorno alle cose stesse*; queste ultime sono i fenomeni, non come apparenze contrapposte a ipotetiche cose in sé, ma come manifestarsi originario della realtà nella coscienza. La fenomenologia si propone dunque di descrivere il fenomeno così come esso si dà, per coglierne la pura forma, o essenza, o idea (*eidōs*)” (*Ibidem*).

Husserl sa che le scienze naturali non possono far altro che ricorrere a un modello esplicativo, cioè a ipotesi. Pertanto, questa conoscenza non comprende la realtà, ma solo la “faccia” delle “cose” che corrispondono al modello esplicativo accettato e dominante. Appunto per questo, se intendiamo i vari oggetti di cui ci parla la scienza naturale come verità, commettiamo l'errore di incappare in un mero riduzionismo.

All'opposto, la fenomenologia husserliana invita ad accostarsi alla veridicità dei fenomeni per come essi si danno, insistendo sull'idea che la conoscenza iniziale di un particolare oggetto non possa essere discorsiva, ma intuitiva ed essenziale: quello che comprendo dell'oggetto è contemporaneamente la sua datità come fenomeno e la sua essenza universale. È per questo che possiamo cambiare le nostre spiegazioni, interpretazioni, ecc. in base alle nostre diverse conoscenze. Più specificamente, ciò si verifica perché è per l'appunto nella nostra esperienza di vita che l'oggetto diviene un *noema*, un oggetto mentale di percezione, immaginazione e desiderio, associato all'azione intenzionale.

L'oggetto si propone alla nostra coscienza mediante il suo contenuto noematico pertinente; diciamo pure che è come se l'oggetto ci si offrisse nei panni di una sensazione concreta, una prospettiva tangibile della realtà, ed è la nostra sensibilità che ci permette di vedere l'oggetto nel suo vero senso e di carpire tutte le sue informazioni più rilevanti. Si potrebbe, altresì, porre una separazione tra esperienze "visibili", in senso stretto, e oggetti "trascendentali", che possono essere diversi dal visibile, con la conseguenza che la fenomenologia si scopre *scienza dell'essenza*: il suo interesse non si riferisce al "perché" dell'esistenza di un oggetto, ma piuttosto al "cosa" quell'oggetto sia.

Per questo, secondo Husserl, è importante *tornare alle cose stesse* così come appaiono al soggetto comprendente (fenomeni) e tale ritorno può essere ottenuto solo attraverso la filosofia, non la scienza. La fenomenologia, che pretende di essere un *ritorno alle cose*, cercherà di far parlare queste cose stesse, catturare quegli aspetti più rilevanti della coscienza umana (come il valore, l'essenza, ecc.) nelle loro parole. Eppure, per padroneggiare i fenomeni, il ricercatore dovrà necessariamente liberarsi di tutti i preconcetti riguardo a qualunque oggetto specifico cui possa essere rivolto il suo interesse.

Per disfarsi di un'idea preconstituita, "il procedimento fenomenologico esige quindi una preliminare *riduzione eidetica*: ogni giudizio comune viene sospeso (*epoché*), ogni teoria viene posta tra parentesi, affinché il fenomeno emerga nella sua genuina datità essenziale" (*Ibidem*). Parafrasando, per far emergere la natura del fenomeno i ricercatori devono restituirne l'essenza, ricavabile attraverso la riduzione eidetica. Devono poter ignorare il

fatto che gli oggetti hanno un'esistenza fondata nella realtà (con coordinate spazio-temporali e leggi causali), altrimenti non sarà possibile cogliere questa stessa essenza.

Il metodo che quindi propone Husserl di una *riduzione fenomenologica*, *sospensione di giudizio* o *epoché* (di cui si è parlato poco prima), si presenta come un processo inevitabile per poter aspirare ad attingere alla dimensione in cui i fenomeni si manifestano in piena evidenza e come *datità originarie*: “l'epoché pone tra parentesi sia i giudizi (o pregiudizi) del senso comune, sia le teorie scientifiche, astenendosi dal farne uso. Operata tale riduzione ciò che allora emerge come *residuo fenomenologico* è il campo *trascendentale* della coscienza pura. È questa la dimensione entro la quale deve operare la descrizione fenomenologica, in quanto terreno di evidenze intuitivamente originarie che nessuna riduzione potrà mai revocare in dubbio²” (*Ibidem*).

Consequente a questa *sospensione di giudizio* nei confronti dei saperi dogmatici, della tradizione, dei giudizi stessi, la fenomenologia si propone come “*scienza rigorosa* e come *scienza prima*, in opposizione sia al naturalismo ingenuo delle scienze naturali e positivistiche (a cominciare dalla stessa psicologia), sia al formalismo astratto della logica, sia al relativismo storicistico e alla filosofia della *visione del mondo* (Weltanschauung). Questi assunti fenomenologici trovarono subito applicazione in vari campi (nell'etica con M. Scheler, nell'ontologia con N. Hartmann ecc.), ma Husserl ritenne in seguito necessario sviluppare la fenomenologia eidetica in senso trascendentale. Non soltanto la fenomenologia non è una *scienza di dati di fatto*, ma è una *scienza di essenze*; per di più essa trova il suo fondamento ultimo nell'originaria attività della coscienza (quest'ultima attinta nella sua purezza con un'ulteriore *riduzione trascendentale* che mette tra parentesi la tesi dell'esistenza del mondo naturale, incluso l'uomo come *realtà psicofisica*) è il *residuo fenomenologico* che non può essere revocato in dubbio, il luogo d'origine di tutti i possibili sensi del mondo, al quale la fenomenologia deve guardare come terreno privilegiato delle proprie descrizioni.” (*Ibidem*).

La fenomenologia trascendentale viene conseguentemente a disporsi come una *formazione soggettiva del mondo della vita*, di cui si fa esperienza tramite le proprie

² Non è certo un caso che il tema dello scetticismo di Descartes ci si presenti a questo punto, tema che, peraltro, sembra aver influenzato il pensiero di Husserl, anche se, come vedremo in seguito, acquisirà forme diverse dai soliti dubbi attribuiti a/da Descartes.

peculiari sensibilità o le predisposizioni soggettive dei sensi. Il mondo, pertanto, si rivela essere in qualche modo una costruzione del soggetto. Le cose sono ciò che sono relativamente al soggetto che le sperimenta.

In altre parole, la filosofia trascendentale permette di far sì che la ragione operi attraverso delle *intuizioni pure* (produce la rappresentazione degli oggetti) nella realtà del mondo.

La soggettività è una funzione: la ragione individuale trasforma e plasma la realtà secondo le proprie forme. Eppure, risulta qui d'obbligo una precisazione: non si tratta di una personale ragione privata, ma di una soggettività affermata in quanto struttura di fondo di ogni possibile razionalità, di ogni essere razionale.

La fondazione dell'obiettività che determina le descrizioni del mondo empirico si basa sulla soggettività trascendentale, poiché essa produce le forme razionali che servono per interpretare questo stesso mondo empirico. Vedremo in uno dei prossimi paragrafi, infatti, come una potenziale descrizione scientificamente obiettiva si formi su questa stessa soggettività trascendentale, per essere più precisi: sulla concomitanza delle soggettività che insieme costruiscono il mondo oggettivamente possibile. È la stessa soggettività, o meglio *intersoggettività*, trascendentale che permette il superamento del divario tra soggettivismo e obiettivismo, proprio perché pensa ad una conoscenza obiettivamente fondata a partire da un soggettivismo trascendentale.

Possiamo quindi constatare come, in un certo qual modo, per Husserl sia propriamente un'istanza soggettiva a risiedere alla base dell'edificio della conoscenza. Questa sorgente soggettiva, che sta alla base della conoscenza possibile, combacia con l'io stesso in quanto si riferisce ad una soggettività immersa nel mondo della vita. Conseguentemente, si può constatare come il mondo della vita diviene ad un tempo personale (del soggetto, della realtà che egli percepisce), e contemporaneamente rispondente a strutture immanenti della soggettività (*intersoggettiva*) trascendentale.

La filosofia trascendentale, recupera il senso dell'operazione conoscitiva perché non la isola all'interno di un contesto ideale, frutto di mera astrazione, ma all'opposto la colloca all'interno del mondo della vita: della soggettività trascendentale operante.

Avanza così naturalmente la concezione di un ritorno alla soggettività conoscitiva quale sede originaria di ogni formazione obiettiva di senso e validità d'essere.

3. La coesistenza di consonanza e dissonanza nei riguardi del dubbio Cartesiano

Arrivati a questo punto, ci occorre di svolgere una riflessione rispetto ai possibili parallelismi col dubbio cartesiano con cui, inevitabilmente, ci saremmo prima o poi scontrati. La rilevanza di questo concetto si mostra all'altezza dell'attuazione dell'*epoché* fenomenologica. In particolare, possiamo constatare come, per sua stessa natura, attuare una sospensione di giudizio sia un'azione inequivocabilmente orientata alla ricerca dell'evidenza: il consenso rispetto a tutto ciò che non è assolutamente ovvio è sospeso, proprio per conservarlo solo per le cose presentate in modo assolutamente indiscutibile. Qui è evidente il collegamento con lo "scetticismo"³ di Descartes, eppure, secondo Husserl, il filosofo francese non fu in grado di cogliere il vero significato originario di tale sospensione.

Il principale errore commesso da Cartesio fu quello di trattare il cogito come una *particella del mondo*, come *substantia cogitans*, per cui è attraverso un procedimento deduttivo che si trae la conclusione logica dell'esistenza del mondo, la sua esistenza indiscutibile. Per Husserl il cogito non è una particella del mondo: "considerare l'io come una parte del mondo significa includere l'io nella realtà della tesi naturale e quindi farne un presupposto, mentre, per Husserl, l'io trascendentale deve scaturire come una certezza dalla negazione di ogni presupposto." (Papi, 2015, online).

Il convincimento che il ragionamento filosofico coincida con un approccio caratterizzato da un'esigenza deduttiva, rappresenta ciò che Husserl battezzava come "apriorismo ingenuo", che, a suo avviso, è un postulato da evitare. Difatti, Descartes si mette all'opera nella costruzione di questa "assurdità filosofica" che è il *realismo trascendentale*: vale a dire che, una volta colta la realtà inequivocabile dell'ego, da questa idea si possa accedere alla consistenza di un mondo esteriore e trascendente (*Ibidem*).

³ Risulta, però, doveroso specificare che il dubbio di Cartesio non è scettico, ma metodico. Cartesio non dubita per dubitare, ma in virtù di una ricerca della verità: stabilisce un preciso processo metodologico per cui il dubitare permette di raggiungere la verità delle cose, la sola affermazione che si concede di passare attraverso il dubbio, può permettersi di arrivare ad una certezza. Al contrario, il dubbio fine a se stesso atrofizza l'uomo, portandolo allo scetticismo iperbolico: un dubitare per il gusto di dubitare, senza credere in niente, mettendo in dubbio la ricerca della verità stessa. L'atto del coltivare il dubbio non ha alcun valore in sé, ma diventa valore nel momento in cui incentiva l'atto di ricerca, e chiunque cerchi qualcosa è perché ammette la possibilità di trovare, riconosce quindi la possibilità di una risposta ad una qualsiasi domanda. Il Cogito cartesiano individua come suo punto di arrivo, non uno scetticismo iperbolico, ma la constatazione di una verità indubitabile in senso assoluto: la certezza dell'esistenza, l'esistere dell'uomo come soggetto pensante, ciò che in assoluto non è dubitabile affatto.

La contraddizione derivante da questa impostazione realistica risulterebbe nel fatto che viene ammessa la possibilità che ciò che esiste per me esiste contemporaneamente in sé stesso. Husserl si discosta dallo scetticismo metodico di Descartes in quanto, quando si afferma di pensare (“cogito”), si dovrebbe evitare di aggiungere qualsiasi esistenza (“ergo sum”) (*Ibidem*). In un certo senso, per Husserl Cartesio aveva torto nell'affermare che ciò che è noto necessariamente esiste nel mondo esterno. Provando a fare un esempio: se vedo un cane, non sto vedendo il cane stesso (poiché ciò potrebbe anche essere un'illusione), ma sto solo vedendo il contenuto percepito della mia esperienza, cioè: quello che pensiamo essere un cane è tale sulla base di esperienze passate, ma non ne possediamo certezza alcuna.

In questo modo, Husserl era convinto di poter porre fine ai pregiudizi tipici degli atteggiamenti naturalisti: l'uomo, nei confronti del mondo, dovrebbe guardare alla realtà in modo distaccato; e lo stesso dovrebbe accadere anche nei confronti delle proprie peculiari esperienze.

L'unica cosa che non può essere messa tra parentesi è la propria coscienza, che è la condizione trascendentale della realtà, non l'io psichico, oggetto dell'esperienza. La coscienza è intenzionalità, apertura alle cose, tensione a realtà diverse, ed è irriducibile: è il processo del passato e del futuro che vivono nel presente e traggono significato dalla coscienza. La filosofia di Husserl è una scienza che non riguarda i fatti, ma l'essenza che deve essere colta nei fatti.

3.1 La sfida dello scetticismo: verso il trascendentalismo della fenomenologia

Husserl riprende, con l'elaborazione della sospensione del giudizio, i concetti cartesiani di ricerca dell'evidenza. L'idea della fenomenologia husserliana recupera l'argomentazione cartesiana relativamente allo *smarrimento scettico*: se tutto è dubitabile, inevitabile è lo scontro con qualcosa di non dubitabile: lo stesso atto di dubitare.

Eppure, questa argomentazione così decisiva è ripresa da Husserl per uno scopo diverso da quello di Cartesio: per Husserl "l'esercizio del dubbio deve semplicemente lasciare apparire il puro fenomeno. Così, posso dubitare di tutto, ma è indubbio che percepisco, e che nel mio percepire si manifesta un percepito" (Costa, 2009, p. 26). Il fenomeno è quindi indubitabile: una percezione può non essere vera, ma l'atto percettivo in sé non è dubitabile. Quindi, ciò che rimane certo è "l'intero mondo dei fenomeni, cioè il mondo della nostra esperienza, tutto ciò che vediamo e tocchiamo, ma privo della tesi di esistenza" (Ivi, p. 27). L'atto di sospensione del giudizio sull'esistenza del mondo, la messa in pratica di una *epoché*, risultano necessarie per comprendere l'esistenza trascendentale delle cose.

Husserl accetta così la *sfida scettica* senza cadere nello scetticismo iperbolico, ma attraverso una serie di *compiti descrittivi*, dati esclusivamente da atti soggettivi, concede il manifestarsi di un certo ambito di oggetti. Il senso di questo atto di descrizione è quello di "mettere in luce di quali atti una soggettività in generale deve essere capace affinché un certo ambito d'essere possa entrare nei nessi di esperienza, affinché possa essere esperito, *manifestarsi*" (Ivi, p. 29).

Diciamo pure quindi che l'esperienza soggettiva del mondo costruisce una condizione di possibilità del mondo stesso, che è diametralmente opposta alla tesi dell'atteggiamento naturale per cui il *mondo esiste in sé*, senza alcun aspetto soggettivo. In questo senso, Husserl sfrutta l'idea dello scetticismo che restituisce al soggetto il controllo sulla sua ragione, sui suoi atti soggettivi, e sulla sua esperienza, contrapponendosi all'ovvietà e allo storicismo di naturalismo e positivismo, come pure l'assurdità di ogni scetticismo puro ed estremo (anche quello psicologista).

Lo scetticismo, pertanto, ci svincola dall'innocenza dell'atteggiamento naturale: in questa espressione, diveniamo coscienti di un mondo che ci è ininterrottamente dato come esistente, il convincimento riguardo l'esistenza del mondo esterno non è mai controvertibile. Possiamo anche dubitare di qualche cosa, ma tendenzialmente questo atto non pregiudica la nostra fiducia cieca nell'esistenza oggettiva del mondo. Questa certezza è rivendicata da Husserl come una "*tesi dell'atteggiamento naturale*", per cui il mondo esiste in sé e di per sé. In sintesi, sono le stesse tesi scettiche a mettere in bilico l'ovvietà dell'atteggiamento naturale: lo smarrimento scettico ci fa ingannare proprio su ciò che riteniamo più certo.

La fenomenologia husserliana, facendosi forza del concetto cartesiano, sostiene quindi che l'indubitabile è il fenomeno (non c'è dubbio che io percepisca una certa realtà nel momento in cui la percepisco), ma senza dover *dedurre* da ciò l'intero edificio del sapere. Husserl, contrappone l'atto descrittivo alla tesi dell'atteggiamento naturale: "chiarire i concetti, non significa dedurli, ma descrivere la loro struttura e la loro genesi a partire dall'esperienza [...]. In questo senso, l'esercizio del dubbio deve semplicemente lasciare apparire il puro fenomeno" (*Ivi*, p. 25-26).

Ciò che necessita quindi di essere scavalcata è proprio la tesi di esistenza dell'atteggiamento naturale: "mentre, infatti, sin quando ci limitiamo al mondo come fenomeno, ci muoviamo all'interno della sfera dell'indubitabilità, poiché non è possibile incorrere in errore se ci limitiamo a dire che vediamo qualcosa, quando poniamo una tesi di esistenza (diciamo cioè che qualcosa che vediamo esiste veramente) passiamo ad un livello in cui l'errore è in linea di principio sempre pensabile, poiché non può mai essere escluso che ciò che crediamo esistere si riveli essere, alla fine, una mera illusione." (*Ivi*, p. 26).

Considerato quindi che non vi è alcuna sicurezza nei confronti dell'esistenza del mondo, non rimane che astenersi da qualunque giudizio e considerazione parossisticamente oggettiva, va' pertanto compiuta la nostra affezionata *epoché*; nessuna tesi è garantita, ma ciò che "rimane certo è l'intero mondo dei fenomeni, cioè il mondo della nostra esperienza, tutto ciò che vediamo e tocchiamo, ma privo della tesi di esistenza." (*Ivi*, p. 27).

Possiamo ribadire, pertanto, che è grazie al dubbio cartesiano che Husserl delimita il campo della fenomenologia: il mettere il mondo “fra parentesi”, ci permette di “non perdere nulla”, abbiamo ancora un mondo di fenomeni a disposizione, ed è attraverso la sua descrizione che possiamo constatare un mondo come esistente in sé. Bisogna dubitare dell’esistenza trascendente delle “cose”, e attuare piuttosto un incarico descrittivo nei confronti di queste “cose” stesse, dei fenomeni, perché è la forma in cui essi stessi si manifestano che permette di presumere un mondo come esistente in sé.

“se qualcosa “esiste” per noi, ciò avviene solo in quanto si manifesta nella nostra esperienza soggettiva”

(Costa, 2009, p.35)

Husserl, con questo, non vuole dire che “il mondo esista dentro la coscienza, né che esso sia semplicemente una mia rappresentazione soggettiva o che non esista in sé” (*Ivi*, p. 35). Più precisamente si riferisce al fatto che “tutto ciò di cui ha senso parlare è qualcosa che rientra nel nostro campo di esperienza possibile, che tutto ciò che è essere lo è in quanto si annuncia in contesti fenomenici, e che *non ha senso parlare di essere dove non vi è manifestazione né possibilità di manifestazione alcuna*. Qualcosa esiste, è per noi un essere solo in quanto si dà o può darsi all’interno di certe connessioni di esperienza” (*Ibidem*).

Il filosofo sostiene perciò che “*realtà e apparenza si costituiscono all’interno dei decorsi fenomenici*. Così, se diciamo che qualcosa è solo un’illusione, lo diciamo perché l’esperienza ci suggerisce di abbandonare una precedente posizione di realtà” (*Ivi*, p. 36). Giorno dopo giorno “la nostra esperienza si arricchisce, nuove manifestazioni si fanno avanti e motivano un cambiamento del nostro modo di intendere ciò che si manifesta” (*Ibidem*). Pensiamo alla fruttuosa applicazione della sospensione di giudizio: è effettivamente per mezzo di essa che ci è possibile “comprendere che tutto ciò che noi poniamo come reale è qualcosa di costituito dalla coscienza. Ogni oggetto in sé non può, per motivi essenziali, escludere una relazione con la coscienza e con l’Io” (*Ibidem*), nemmeno la scienza è esclusa da tale considerazione. Infatti, è lo stesso Husserl che ci tiene a sancire come “la natura [abbia] un’esistenza puramente intenzionale: i concetti scientifici non cadono dal cielo, ma si costituiscono e si manifestano a partire dalla nostra esperienza. Esistono in quanto correlati oggettuali della coscienza” (*Ibidem*).

Husserl si troverà pertanto a constatare che “di qualsiasi cosa si parli, è sempre un soggetto che ne parla, e se il suo discorso vuole essere un discorso razionale, allora deve indicare quale tipo di esperienza lo sostenga e lo legittimi, e questo significa appunto che l’essere di cui si parla [...] si costituisce all’interno di connessioni dell’esperienza. La direzione trascendentale della fenomenologia consiste, dunque, nel ricondurre qualsiasi ambito di senso e ogni discorso sensato all’apparire fenomenico (*Ivi*, p. 37).

Per Husserl è innegabile una supremazia dell’esperienza, che non può essere ignorata.

4. L’intersoggettività trascendentale costruisce ogni essere e senso

A partire dalle considerazioni sin qui fatte, assunte come tema specifico della scienza fenomenologica, constatiamo che, per Husserl, gli uomini devono “recuperare il senso intersoggettivo (storico-sociale-ideale) delle categorie obiettivistiche delle scienze e delle ormai alienate, e alienanti, istituzioni sociali. Solo rompendo il lungo oblio delle proprie originarie intenzionalità liberatorie nei confronti di tutti gli uomini, la civiltà europea potrà rinascere come la fenice dalle proprie ceneri. Solo tornando finalmente a sé stesso, alla sua vivente soggettività precategoriale, l’uomo potrà aprirsi alla comprensione del mondo secondo il *télos* della ragione, così da restituire alle stesse scienze un senso e uno scopo universali” (Redazione delle Garzantine, 2003, p. 512).

Qui sta la grande svolta del trascendentale: una filosofia che è capace di interrogarsi sulle proprie condizioni di possibilità, le quali sono ricondotte all’istanza soggettiva (intesa in termini trascendentali). In questa maniera, l’emergere di un sapere obiettivamente fondato non è in alcun modo ostacolato. Anzi, addirittura, viene alimentato dall’incontro tra le soggettività stesse: i rapporti interpersonali, le interazioni e le relazioni si presentano non banalmente come un valore aggiunto, ma come l’elemento essenziale su cui si basa la conoscenza di sé e degli altri.

Husserl individua quindi l’intersoggettività come questione fenomenologica, eppure si focalizza allo stesso tempo sull’importanza delle esperienze soggettive (singole) nella costruzione della realtà; è poi l’insieme di queste esperienze che, nel loro convergere, possono congetturare una realtà oggettiva del mondo, perché condivisa.

Rispetto all'importanza attribuita al ruolo della soggettività, Husserl afferma che “il nodo centrale della questione del solipsismo trascendentale è da ricondurre alla tensione che si instaura, dunque, all'interno della fattualità dell'«io sono»: il mondo è dato sia a me che a noi, la struttura intersoggettiva del mondo dell'esperienza è un «fatto» come lo è l'«io sono»; tuttavia per Husserl il mio io, l'esperienza del mondo in quanto mia, costituisce il punto di partenza necessario e inaggirabile di ogni interrogazione sul senso del mondo e quindi non può che rivendicare un certo «primato» dal punto di vista del metodo. Che infatti il mondo sia dato «a noi», è dato in primo luogo «a me», e ciò nel contesto della riduzione fenomenologica vuol dire: alla mia soggettività trascendentale; se il mondo, in quanto intersoggettivo, non fosse dato a me, cioè nel campo fenomenologico dei miei vissuti, non potrei averne alcuna esperienza” (Smargiassi., 2009, online).

Husserl si riferisce ad una particolare forma di solipsismo riprendendo, ancora una volta, le fila dei ragionamenti cartesiani di cui si è discusso in precedenza: se Descartes dubita dell'esistenza di tutto ciò che lo circonda (ad eccezione del dubitare stesso), Husserl non dubita di nulla, ma sospende il giudizio (*epoché*) verso qualunque cosa per arrivare all'*essenza delle cose*. La visione di Husserl, comprende un solipsismo che riteneva l'esistenza degli altri “Io” come rappresentativa della soggettività singola, surclassata poi da un'intersoggettività più autentica e primordiale.

Eppure, nel momento in cui tutto viene sottoposto a riduzione, ugualmente anche i soggetti “altri” si trovano ridotti a fenomeni. Allora, com'è possibile fidarsi di una costruzione della realtà avvenuta tramite l'intermediazione di fenomeni? Husserl dichiara che è proprio per merito di questa riduzione eidetica ai minimi termini che si rende possibile “risalire al «fenomeno» dell'altro, ricostruendone totalmente la validità; il fenomenologo comincia come *solus ipse*, in quanto de-costruisce la grammatica dell'intersoggettività fin negli elementi più semplici, allo scopo di fissare il punto cruciale in cui si passa da un'esperienza privata (puramente «soggettiva») ad un'esperienza comune (realmente «intersoggettiva»), da un «mondo» che è soltanto mio ad un «mondo» che c'è per tutti e i cui oggetti sono disponibili a tutti” (*Ibidem*).

Per Husserl è nell'intersoggettività che risiede la conformazione della realtà: “l'intersoggettività è inseparabile dal senso stesso dell'«oggettività», del «mondo oggettivo»” (*Ibidem*). La coscienza si relaziona con “altri-Io”, costruendo così un sistema

di congiunzioni oggettuali e intersoggettive: “il problema dell’altro viene, dunque, affrontato da Husserl nei termini di un nuovo «oggetto» che entra nella sfera conoscitiva di un soggetto, nel suo campo percettivo, allo scopo di fondare una sorta di comunanza di senso che sia il preludio alla messa in atto della vera costituzione, che è quella che resta identica seppure nella molteplicità delle possibili percezioni intersoggettive” (Lucia, 2021, online).

Il significato condiviso, ci permette di individuare la realtà esclusivamente attraverso la mediazione con altri soggetti: l’incontro con “l’altro” diventa generativo. In esso si colloca la nascita di una realtà che possiamo indicare come oggettiva, proprio perché condivisa dalle esperienze diverse del mondo, che si incrociano: la realtà è una concomitanza di esperienze in cui “l’oggetto di verità sul piano della costituzione necessita di essere inserito in un mondo che va co-inteso nella sua struttura di senso, in quanto terreno di radicamento costitutivo delle cose, sfera pre-categoriale in cui l’intenzionalità è la vita che esperisce il mondo. In questi termini è l’esser-comune del mondo a comprovare lo statuto conoscitivo dell’intersoggettività preservando, nel passaggio dal «per-me» al «per-noi», il principio intenzionale in base al quale il mondo, le cose, sono sempre per-qualcuno, seppure all’interno di un orizzonte condiviso, che – nella sua finitezza – si apre alla relazione «vivente» con i soggetti che ne esperiscono il senso” (*Ibidem*).

Non è possibile discernere il mondo oggettivo da quello delle soggettività: essi si danno reciprocamente in un “continuo interscambio insito alla loro peculiare relazione immediata, fluente, fondata sul nesso necessario tra la molteplicità dei punti di vista dell’Io e i multiformi modi di darsi della realtà, a costituire l’auto-obiettivazione della soggettività nel fenomeno «umanità». Intenzionando le cose del mondo, Io e realtà oggettuale si arricchiscono reciprocamente in una progressiva formazione di senso” (*Ibidem*).

Nella fenomenologia trascendentale di Husserl, ogni “Io” viene obiettivato come trascendentale, e ha valore di esistere in quanto tale. Il suo valore di esistenza, per di più, si fortifica nella sua partecipazione alla creazione del mondo: è solo “considerando la possibilità di una partecipazione aperta di ciascun “Io” alla vita degli altri [...], che si produce una «compartecipazione intersoggettiva» nella comunità, che spiega

l'affermazione husserliana secondo cui «l'umanità è innegabilmente una parte del mondo» (Ibidem). Husserl crede, quindi, fermamente che la costruzione del mondo possa avvenire esclusivamente attraverso la concomitanza degli uomini che lo esperiscono, che ne fanno esperienza, andando oltre una conformazione egoica del mondo, per cui esso sarebbe costituito di soggettività singole che non entrano in relazione (ognuna vive la propria realtà, o almeno la propria esperienza di essa).

Il filosofo, inoltre, rifugge l'idea della possibilità di un mondo che possiede un'oggettività intrinseca, al di là delle esperienze dei soggetti. La verità starebbe nel mezzo, nell'eterna opposizione (che travolse lo stesso Husserl) tra psicologismo e logicismo, soggettività e obiettività, per cui «l'universo intersoggettivo costituirebbe il fondo intenzionale ultimo di donazione di senso del mondo» (Ibidem); che sarebbe come dire che la realtà oggettiva risiede nell'insieme delle soggettività. L'Io trova conferma del mondo entrando in relazione, confrontandosi con altri-Io e le loro esperienze, potendo quindi affermare che il mondo oggettivo è co-costruito, o per meglio dire *intercostruito*.

Usando le parole dello stesso Husserl in “Meditazioni Cartesiane”:

“io esperisco in me, entro il mio vivere coscienziale trascendentalmente ridotto, il mondo insieme agli altri; il senso di questa esperienza implica che gli altri non siano [...] mie formazioni sintetiche private, ma costituiscano un mondo in quanto a me estraneo, come intersoggettivo, un mondo che c'è per tutti e i cui oggetti sono disponibili a tutti”

(Husserl E. , 1931, p. 115).

All'interno delle considerazioni husserliane, gli aspetti relazionali acquisiscono sempre più importanza riguardo l'acquisizione di coscienza del mondo. La presenza degli altri-Io diviene necessaria anche alla mediazione delle esperienze personali, tanto che gli altri-Io assumono “non soltanto i caratteri di un fenomeno offerto alla mia coscienza, ma rappresenta(n) un'altra prospettiva sul mondo, una coscienza simmetrica alla mia, fulcro – a sua volta – di uno squarcio fenomenologico sul mondo, dove i modi ontico-noematici dell'altro divengono guide trascendentali per la teoria costitutiva dell'esperienza dell'estraneo” (Lucia, 2021, online).

Riconoscere l'esistenza degli altri-Io nel mondo, giacché essi stessi sono soggetti di questo mondo, ha in definitiva liberato la portata degli orizzonti esperienziali. Da questo passaggio ogni "Io" dovrebbe acquisire la propria coscienza, che vive con assoluta originalità la propria esperienza personale.

L'efficacia della collettività si basa quindi sulla constatazione di importanza del valore soggettivo: viene rivendicata la rilevanza che hanno le individualità tutte, ciascuna in particolare.

La soggettività individuale, notiamo, si plasma a partire dall'incontro fra la libertà motivazionale dell'Io (azione di volontà) e la sua corporeità: non è governata da leggi causali, ma procede dalla manifestazione della volontà individuale in comportamenti intenzionali.

La compresenza inclusiva di anima e corpo, volontà e azione, attraverso la *riduzione eidetica*, dà origine ad un mondo egoico che diviene il nocciolo fondativo del mondo della comunicazione, in cui l'espressione è la determinante che individua ogni possibilità di apertura alla comprensione dell'altro e, allo stesso tempo, alle dinamiche delle interazioni fra i molteplici sé.

Possiamo quindi dire che "mediante l'epoché, si era giunti dalla pluralità ingenuamente presupposta dei soggetti nel mondo alla monadica solitudine della coscienza costituente il mondo" (*Ibidem*), ma la realtà oggettiva non può darsi a partire dalla realtà di un singolo "Io": è necessario il confronto intersoggettivo per la co-costruzione del mondo della realtà, un'intermediazione delle esperienze molteplici, "un'articolazione intersoggettiva della costituzione «oggettiva»" (*Ibidem*).

Ogni grado, e ogni strato di ogni grado, è caratterizzato dal fatto che esso costituisce una particolare unità, che a sua volta è un necessario membro mediano per la piena costituzione della cosa. Se prendiamo ad esempio il grado della costituzione semplicemente percettiva della cosa, il cui correlato è la cosa sensibile provvista delle qualità sensibili, ci riferiamo ad un'unica corrente di coscienza, alle possibili percezioni di un unico io percipiente. Troviamo qui stati d'unità di specie diversa, di schemi sensuali, le «cose visibili» di ordine superiore e inferiore, che devono in quest'ordine venir perfettamente rilevate e studiate nella loro costituzione noetico-noematica, tanto singolarmente che in connessione. Negli strati di questo grado troviamo superiormente la cosa sostanziale-causale, che è già un'unità in senso specifico, ma sempre ancora costitutivamente legata ad un soggetto esperiente ed alle sue molteplicità ideali di percezione. Il grado immediatamente sovrastante è la cosa intersoggettivamente identica, cioè un'unità costitutiva di ordine superiore. La sua costituzione è relativa ad un'aperta pluralità di soggetti che stanno tra loro nel rapporto dell'«accordo».

(Husserl E. , 1950, p. 338)

Si potrebbe, quindi, dire che l'incontro con l'altro rappresenta la possibilità di sfuggire al solipsismo iperbolico, e ad ancorarsi nella direzione del monadismo. Husserl ha, però, premura nel premettere che il significato ultimo dell'intangibilità del regno della soggettività di ogni individuo risponde alla necessità di riconoscere l'altro come “altro diverso da me”. Questa necessità risiede nell'idea che se disponessimo della possibilità o capacità di avere accesso completo agli spazi più intimi e profondi degli altri soggetti ciò starebbe a significare che non vi sarebbe alcuna differenza tra le soggettività⁴.

⁴ L'assegnazione dello status di coscienza del non-sé (dell'altro-Io), come premessa alla conformazione collettiva di un mondo oggettivamente e comunemente determinabile, avviene all'interno dell'astrazione del mio io, della mia composizione personale e privata. Così facendo, la comunità intersoggettiva, nella fondazione del mondo oggettivamente definito, deve passare tramite il dominio dell'Io da cui dipende la stessa formazione del mondo. Per cui “il solipsismo, ovvero il considerarsi dell'Io come solus ipse prima di venire a contatto con l'alterità, viene così a dileguarsi lasciando il posto a una monadologia che – di fatto – però non muta il principio fondamentale secondo il quale ciò che è per-me può acquisire il suo senso ontico solo ed esclusivamente da me e dalla mia sfera di coscienza” (Lucia, 2021, online).

Limitatamente al completo abbandono di ciò che la mia trascendenza definisce come “estraneo”, e pervenendo così alla completa vicinanza a me stesso (l'unità con la mia vita corporea) l'altro può veramente affermarsi nella sua individualità personale e privata, nonché avvicinarsi alla mia originalità. La mutua estromissione dal proprio privato appare come condizione (quasi contraddittoria) della possibilità di

Siccome invece una differenza esiste, “dovremmo, anzitutto, riuscire a comprendere in cosa consista quella particolare disposizione che consente al soggetto di cogliere intimamente un’esperienza «estranea», di partecipare, cioè, al vissuto altrui e in che modo possa realizzarsi quella convergenza tra i due poli che si attui nella dialettica appartenenza/estraneità, che confluisca nel raggiungimento di una associazione comunitaria di soggetti non più irrelati ma interagenti” (Lucia, 2021, online).

4.1 Il valore dell’empatia. Raccordi con le ricerche dell’allieva Edith Stein

“Questo accesso [...] alla vita di coscienza dell’altro Husserl lo chiama «entropatia» o «empatia» (Einfühlung). Questa è infatti una forma particolare dell’esperienza attraverso la quale l’io che opera l’empatia esperisce la coscienza dell’altro io, ed è evidente che questa esperienza della coscienza dell’altro è completamente diversa dalla percezione interna attraverso la quale ognuno esperisce la sua propria coscienza”
(Costa, 2009, p. 122).

Ci si trova, in qualche modo, nella condizione di essere “*presso l’altro senza essere l’altro*” (Costa, 2009, p. 123), l’altro si rivela pertanto essere “dentro di me come uno sguardo che eccede ciò che io vedo ed esperisco. Io esperisco l’altro come uno che, come me, esperisce, ma lo fa da un altro punto di vista. E per questo è appunto altro, eccede la mia vita di coscienza, anche se è co-implicato in ciò che vedo ed esperisco, ed in questo senso io costituisco il mondo insieme a lui, poiché la cosa che vedo è una sintesi di ciò che vedo io e di ciò che vede lui” (*Ibidem*).

“Il mondo percepito e quello dato in maniera empatica sono il medesimo mondo dato in modo diverso. Ma qui non si tratta solo del medesimo mondo visto da lati diversi. [...] È vero che il passaggio dalla mia posizione a un’altra si attua allo stesso modo, ma è pure vero che la nuova posizione non prende il posto della vecchia, ed io simultaneamente le tengo ferme entrambe”.

(Stein, 1917, p. 157-158)

esperire gli altri-Io: l'individualità non riducibile, e l'inaccessibilità della propria soggettività, divengono garanzia di efficacia e manifestano la nostra vitalità collettiva.

Le circostanze dell'alter ego si risolvono in un paradosso: “da un lato ciò che lui vede è co-implicato in ciò che vedo io, ma dall'altro io non posso mai avere una visione diretta dei suoi vissuti, cosicché la mia esperienza e la sua restano per sempre separate” (Costa, 2009, p. 123). Eppure, nel momento in cui “pongo un alter ego, emerge anche un altro mondo primordiale, un altro mondo percettivamente costituito, quello dell'altro” (*Ibidem*); quindi, ci troviamo nuovamente di fronte ad un altro paradosso, quello del compimento della costruzione oggettivamente fondata del mondo: com'è possibile che si possa compiere la fondazione di un identico mondo condiviso?

Nel comprendere la costituzione di un mondo possibile oggettivamente risulta necessario chiarire come sia possibile che, all'interno del mio flusso di coscienza, possa annunciarsi un flusso di coscienza altro da me, di altri soggetti egologici insieme ai quali, poi, si può giungere alla costituzione di una natura in comune (obiettiva) e dunque a una teoria trascendentale del mondo oggettivo.

Si tratta di un problema non facile per Husserl, perché ricordiamo come, in prima battuta, egli afferma che tutto l'esperibile si costituisce primordialmente all'interno della coscienza personale e privata. Ciò significa che questo si verifica pure per gli altri soggetti, rendendoli di fatto dei personali oggetti intenzionali: ciò sembrerebbe condurre a una fenomenologia ridotta ad un solipsismo trascendentale. Husserl indugerà quindi su un'analisi descrittiva dell'esperienza personale/soggettiva che si compie degli altri, constatando che “se seguiamo questa strada ci accorgiamo presto che noi esperiamo gli altri da un lato come oggetti psicofisici nel mondo, dall'altro come oggetti che esperiscono questo stesso mondo che esperiamo noi stessi e che esperiscono noi come noi esperiamo loro. Li esperiamo cioè sia come oggetti nel mondo sia come oggetti di esperienza in cui e a cui il mondo si manifesta.” (Costa, 2009, p. 116). Esperiamo quindi un mondo intersoggettivo, che esiste per ciascuno ed è liberamente accessibile, “benché ognuno lo esperisca attraverso le proprie unità fenomeniche [...]: al senso d'essere oggettivo del mondo appartiene l'essere presente per ognuno, e dunque che l'idea di mondo obiettivo rimanda ad altri soggetti” (*Ibidem*).

Vediamo quindi come per Husserl il mondo si realizzi “attraverso le sintesi intersoggettivamente costituite, nelle quali i singoli soggetti correggono reciprocamente le loro esperienze o prendono atto di una discordanza e di un disaccordo” (*Ivi*, p. 125).

Pertanto, i singoli soggetti coordinano e correggono le proprie emozioni associandole con gli altri (e con quelle degli altri): “*un’ortoesteticità intersoggettiva*” (*Ibidem*). Il mondo vissuto nell’empatia, il mondo dell’altro, sembra presentarsi diverso dal mio, e invece è lo stesso mondo visto da un altro punto di vista. Le espressioni delle cose divengono forme soggettive: “l’introiezione delle sensazioni e delle manifestazioni in un soggetto o la sua apprensione come momento soggettivo deriva dall’intersoggettività” (*Ibidem*), le cose guadagnano significato attraverso le relazioni intersoggettive.

Così, le cose che esistono sono esse stesse la conseguenza di articolate operazioni intenzionali che hanno luogo nella coscienza intersoggettiva assoluta. Attraverso l’empatia, il corpo dell’*alter ego* è percepito come portatore del campo fenomenico, come soggetto dell’esperienza pari a me, un corpo sensibile, separando così l’oggettività della materia pura dalla soggettività; il soggetto è monade, è portatore di un punto di vista soggettivo all’interno di una complessità di monadi portatrici di altrettante soggettività.

La comprensione di appartenere ad un mondo intenzionale e intersoggettivo, per Husserl, passa necessariamente per un’analisi metodica da parte (in primis) del soggetto isolato (monade). In altre parole, occorrerebbe, innanzitutto, cogliere un senso privato del mondo per poter approdare al senso del mondo interpersonale. Si percorre quindi una strada ideale di investigazione di una sfera personale/individuale, che appartiene originariamente al singolo, per poi approdare alla comprensione del mondo in condivisione.

Lo spazio oggettivo monadologico, sembra essere uno spazio ancora costituito in senso solipsistico; tuttavia, il senso del mondo, il mondo della mia esperienza, il mondo della mia vita trascendentale, sarà costruito come un mondo mai pienamente determinato, aperto all'infinito. Perché l'Altro partecipi alla mia composizione sensibile del mondo come un punto di vista differente, egli deve costituirsi in me come corpo estraneo vivente, quindi come oggetto nel mondo. Devo intendere l'altro come un oggetto che esiste da qualche parte nello spazio, con una coscienza simile alla mia, in un campo primordiale: uno *spazio puro*.

Lo spazio puro (la forma spaziale puramente obiettiva) – scrive Husserl – non sorge dallo spazio che mi si manifesta attraverso un'astrazione, bensì attraverso un'obiettivazione, la quale prende come una “manifestazione” qualsiasi forma spaziale che si manifesti sensibilmente e che sia caratterizzata da qualità sensibili, la situa entro molteplicità di manifestazioni che non ineriscono a una coscienza individuale, bensì ad una coscienza sociale, che è un gruppo complessivo di manifestazioni possibili che si costituisce attraverso i gruppi individuali. Ogni soggetto ha un suo spazio totale e le sue forme singole, ma nell'intersoggettività queste forme sono manifestazioni.

(Baccarini, 1989, p. 89)

Risiede, quindi, nell'esperienza intersoggettiva il decentramento dello spazio che diviene così spazio obbiettivo: “il qui diviene un luogo tra i luoghi e non più il luogo origine” (Costa, 2009, p. 129), è piuttosto un complesso di luoghi all'interno dei quali è possibile orientarsi.

Husserl ha introdotto il concetto di intersoggettività sostenendo che il mondo esterno può essere percepito solo nel momento in cui i soggetti entrano in comunicazione reciproca. Per fare questo, ciascuno deve poter sperimentare l'altro; abbiamo visto che questa pratica è denominata da Husserl con la parola *Einfühlung* (tradotta con il termine italiano “empatia”) e circoscrive gli elementi di base della vita intersoggettiva.

Eppure Husserl, nonostante le sue riflessioni approfondite rispetto all'intersoggettività, non è mai giunto a concentrarsi sul concetto di “atto empatico”, il quale rimane confinato pertanto ad “un enigma [...] oscuro e addirittura tormentoso” (Husserl E. , 1929, p. 295).

Sarà grazie all'interessamento della sua allieva Edith Stein che verranno approfonditi i concetti legati all'empatia all'interno dell'orizzonte intersoggettivo.

Edith Stein fu un'autrice e pensatrice tedesca, nata a Breslavia nel 1891 da una famiglia ebrea. A discapito delle sue origini, si converte al cattolicesimo facendosi monaca carmelitana col nome di Teresa Benedetta della Croce.

Con l'avanzata del regime nazista cercò rifugio nei Paesi Bassi, ma non riuscì a sfuggire alle SS. Morì nel campo di concentramento di Auschwitz nel 1942. Beatificata nel 1987, è stata proclamata santa nel 1998.

La sua fama deriva principalmente dagli scritti di spiritualità e dalle ricerche filosofiche nel campo della fenomenologia. Gli interessi di stampo fenomenologico la portarono ad essere dapprima allieva e successivamente assistente di Husserl. Al maestro chiese di farle da relatore per studiare più a fondo il tema dell'empatia (*Einfühlung*) (Treccani, 2009, online)

Così lei stessa spiega la sua posizione:

“Nel suo seminario sulla natura e lo spirito, Husserl aveva parlato del fatto che un mondo esterno oggettivo poteva essere conosciuto solo in modo intersoggettivo, cioè da una maggioranza di individui conoscenti che si trovino tra loro in uno scambio conoscitivo reciproco. Di conseguenza, è premessa una esperienza di altri individui. Collegandosi alle opere di Theodor Lipps, Husserl chiamava Einfühlung questa esperienza, ma non dichiarava in che cosa consistesse. C'era perciò una lacuna che andava colmata: io volevo ricercare che cosa fosse l'intuizione. Ciò non dispiacque al maestro”.

(Stein, 1992, p. 246)

Partendo dalle osservazioni husserliane, Edith Stein fa luce sulla natura dell'empatia, passando dalla considerazione di essa come espressione di un enigma/problema a qualche cosa che può essere compreso e spiegato. Per la Stein, l'empatia è, prima di tutto, la base delle azioni che può compiere una persona nel momento in cui si relaziona con un'altra. Per di più, la filosofa esplicita l'atto di empatia come *Gewahren*, ovvero “realizzazione”, che coincide con l'osservazione e l'attenzione nei confronti di qualcosa, qualcuno, che “affiorando d'un colpo davanti a me, mi si contrappone come oggetto” (Stein, 1916, p. 62).

Dietro l'apparenza iniziale del volto o del corpo, l'altro si rivela in una dimensione mentale e spirituale, evocando la partecipazione alle sue esperienze, ai suoi sentimenti e ai suoi desideri. L'empatia non si presenta come un atto intellettuale, ma piuttosto come un “vissuto originario, una realtà presente” la quale consente di intendere il “moto vitale” di un altro essere umano (Stein, 1998, p. 200).

L'altro è totalmente dissimile e non riducibile a me, pertanto non può essere compreso pienamente. L'empatia, tuttavia, può superare questa irriducibilità: posso diventare consapevole del volto e delle emozioni dell'altro, perché l'altro in un certo senso mi rivolge verso me stesso: “Mentre io cerco di chiarire a me stesso lo stato d'animo nel quale l'altro si trova, questo non è più oggetto in senso proprio, ma mi ha coinvolto in sé” (Stein, 1916, p. 62). Non c'è più un soggetto da una parte e l'altro dall'altra, ma si crea un nuovo spazio di esperienza a cui entrambi partecipano.

Quindi, anche se Husserl non ha avuto modo di poter approfondire questi aspetti all'interno della sua fenomenologia, Edith Stein ha riflettuto sulla rilevanza dell'atto empatico nei processi intersoggettivi sviluppati dal maestro, ed ha approfondito il discorso partendo dalle sue concezioni.

Sarà altrettanto interessante partire dalle considerazioni della Stein per comprendere il valore dell'emotività nella vita di relazione.

4.2 Raccordi con l'intelligenza emotiva come competenza relazionale da acquisire per relazionarsi nel mondo intersoggettivo e intenzionale

Con l'espressione *Intelligenza Emotiva* ci si riferisce, generalmente, all'abilità di saper ben gestire sé stessi; possedere capacità di autocontrollo, consapevolezza e autogoverno della propria vita attraverso un costruttivo (e sincero) dialogo interiore che mira innanzitutto al miglioramento della relazione con sé stessi, ma che porta conseguentemente anche al miglioramento delle relazioni con gli altri.

La competenza emotiva presuppone la consapevolezza delle emozioni proprie e altrui, nonché le abilità comportamentali, interpretate come la capacità di regolare e governare le emozioni personali per far fronte ai vari contesti che si presentano. Mediante tali presupposti è possibile sviluppare relazioni positive e modellare il comportamento di socializzazione.

Accrescere la competenza emotiva individuale si traduce nello sviluppo dello scambio comunicativo, dell'abilità di risolvere i problemi e stimolare il pensiero costruttivo. Inoltre, le competenze di intelligenza emotiva risultano particolarmente importanti per la generazione di significati condivisi, per incrementare le abilità comportamentali, nel comprendere noi stessi e gli altri nella costruzione del mondo.

Verosimilmente, allora, l'intelligenza emotiva si rivela una competenza concorde con la costruzione intersoggettiva del mondo di cui parla Husserl. Se, secondo il filosofo, il mondo si costruisce attraverso la mediazione e la relazione con gli altri individui, potrebbero risultare rilevanti le competenze di intelligenza emotiva per alimentare relazioni sociali positive. Altresì, la non regolazione del controllo delle emozioni alimenta spazi collettivi caratterizzati dall'aggressività, dall'evitamento e dalla fuga.

Abbiamo visto come la fenomenologia trascendentale si caratterizzi quale formazione soggettiva del mondo della vita, mondo del quale facciamo esperienza tramite le nostre sensibilità, le predisposizioni soggettive, quindi la nostra emotività.

Il mondo è costruito dal soggetto attraverso l'esperienza stessa, la propria personalità: la ragione individuale trasforma e plasma la realtà sostanzialmente attraverso le esperienze soggettive. Eppure, non ci riferiamo ad essa come una "ragione privata", ma piuttosto come ad una soggettività trascendentale che concepisce le forme razionali che servono

per interpretare il mondo empirico: è attraverso la mediazione con altri soggetti che si colloca la nascita di una realtà che possiamo indicare come oggettiva.

Come abbiamo visto precedentemente, Husserl ha introdotto il concetto di intersoggettività sostenendo che il mondo esterno può essere percepito (e concepito) solo nel momento in cui i soggetti entrano in uno stato di comunicazione e relazione reciproca. L'idea della reciprocità è però ancor meglio approfondita dall'allieva di Husserl: Edith Stein, che, nel suo approfondimento degli aspetti relativi all'empatia all'interno dei processi interazionali (intenzionali), enfatizza la necessità da parte dei soggetti di ricercare relazioni generative e positive: la disposizione dei soggetti gli uni verso gli altri, il partecipare al vissuto altrui, e cogliere intimamente le loro esperienze.

Questa “convergenza tra due poli”, può realizzarsi se disposti con le adeguate competenze e disposizioni emotive. L'intelligenza emotiva come competenza già presente in ognuno di noi, va' sviluppata nell'ottica di conquistare un'associazione (socialità) comunitaria di soggetti che non sono più meramente interrelati tra loro, ma divengono attivamente interagenti.

Questo succede quando i soggetti dispongono di competenze empatiche ed emotive. Sviluppando questo tipo peculiare di intelligenza, si allenano gli elementi di base della vita intersoggettiva: la base delle azioni che può compiere una persona nel momento in cui si relaziona con un'altra, e anche se ne disponiamo tutti (a rigor di logica) in modo atavico e intrinseco sin dalla nascita, è necessario educare ed allenare queste competenze.

Secondo Goleman, le competenze emotive si articolano in due tipologie: competenze personali e sociali. Le competenze personali si traducono in competenze di autocontrollo individuale, che vengono acquisite attraverso una profonda autoconsapevolezza. Queste competenze si distinguono in: **consapevolezza di sé** (comporta la conoscenza dei propri stati emotivi, conoscenza dei propri punti di forza e sicurezza nelle proprie capacità); **padronanza di sé** (comporta il dominio delle proprie emozioni e della propria integrità, sapersi assumere le proprie responsabilità, essere flessibili nel gestire il cambiamento, e la capacità di avere un atteggiamento aperto di fronte a nuove idee); **motivazione** (comporta tendenze emotive che guidano o facilitano il raggiungimento di obiettivi, un impulso interiore a migliorare, a cogliere le occasioni ed a perseguire gli obiettivi nonostante gli ostacoli. (Visentin, 2007, p. 22)

A partire da queste competenze personali si sviluppano poi tutte quelle che sono le abilità interpersonali e relazionali di rapporto con gli altri: le competenze sociali. Queste rappresentano la **abilità sociali** con cui conduciamo le relazioni interpersonali, in particolare grazie **all'empatia**, recepita come competenza di ascolto e comprensione dei sentimenti e prospettive altrui, costruendo consenso e sostegno intorno a sé, anche attraverso il risalto delle abilità degli altri, facilitando la comunicazione e gestendo il conflitto attraverso abilità sociali che favoriscono relazioni di cooperazione. (*Ibidem*)

Possedere I.E. significa, quindi, conoscere sé stessi e sapersi riposizionare emotivamente. Non farsi controllare dalle emozioni, ma conoscerle e controllarle: uno stato di agitazione interiore offusca la lucidità sulla coscienza di sé. Concretamente, essere dotati di questo tipo particolare di intelligenza significa avere la capacità di riconoscere le proprie ed altrui emozioni nei processi empatici, ed essere pertanto soggetti efficaci nel mondo intersoggettivo.

L'intelligenza emotiva (I.E.) è un costrutto relativamente nuovo rispetto ad intelligenza o personalità; essa compare in un primo articolo accademico apparso nel 1990 e pubblicato dai ricercatori Salovey e Mayer (Salovey & Mayer, 1990). Il concetto era relativamente sconosciuto fino a quando non fu reso popolare dal giornalista scientifico Daniel Goleman nel suo libro “Emotional Intelligence” del 1995: questo libro ha suscitato grande entusiasmo ed interesse da parte dei ricercatori e del pubblico dalla fine degli anni '90 (MacCann, et al., 2020).

L'I.E. viene indicata da Goleman quale capacità di osservare e rilevare i propri sentimenti, e quelli degli altri, al fine di raggiungere degli obiettivi. Pertanto, nell'ambito delle competenze emotive risiede l'insieme di abilità pratiche (skills) necessarie per l'autoefficacia (self-efficacy) dell'individuo nelle transazioni sociali che suscitano emozioni (emotion-eliciting social transactions) (Goleman, 1997).

Goleman individua quindi cinque tratti essenziali dell'I.E. (Goleman, 2022):

1. Autoconsapevolezza;
2. Controllo emozionale;
3. Assunzione di responsabilità;
4. Empatia;
5. Gestione dei rapporti interpersonali.

Per gran parte degli anni '90 c'è stato poco accordo su come definire o misurare l'I.E., portando a molte teorie e misure diverse che erano spesso abbastanza dissimili tra loro (Davies, Stankov, & Roberts, 1998). Nonostante ciò, vi è un accordo generalmente diffuso su un unico modello teorico che descrive le abilità relative ai componenti di I.E.: “il *quadrilatero gerarchico*” descritto per la prima volta da Mayer e Salovey nel 1990 (Salovey & Mayer, 1990). Questo modello delinea quattro rami chiave delle abilità legate alle emozioni che variano in complessità: dall'elaborazione di informazioni di basso livello all'uso strategico e deliberativo delle informazioni emotive nello stabilire obiettivi personali.

Questi quattro rami sono:

1. percepire le emozioni accuratamente;
2. usare le emozioni per facilitare il processo decisionale;
3. comprendere le emozioni;
4. gestire le emozioni.

Successivamente, dando un maggiore sguardo all'aspetto sentimentale, Salovey insieme (questa volta) a Sluyter, definisce questo concetto nel seguente modo: “l'intelligenza emotiva coinvolge l'abilità di percepire, valutare ed esprimere un'emozione; l'abilità di accedere ai sentimenti e/o crearli quando facilitano i pensieri; l'abilità di capire l'emozione e la conoscenza emotiva; l'abilità di regolare le emozioni per promuovere la crescita emotiva e intellettuale” (Salovey & Sluyter, 1997).

Senza intelligenza emotiva è impensabile poter arrivare ad avere un pensiero critico riguardo alle cose, che a sua volta è indispensabile per risolvere i problemi complessi. Risolvere problemi è un procedimento che si fa con gli altri e richiede il rapporto con essi: sono le ricadute e condivisioni emotive tra noi e gli altri che ci aiutano a scioglierli.

Rispetto a quanto detto sino a qui, risulta piuttosto rilevante considerare il valore di questo tipo di intelligenza quando si parla di mondo intersoggettivo. Lo sviluppo di questa qualità di competenze ci parla della possibilità di educare e aiutare gli individui a concretizzare relazioni di valore gli uni con gli altri, ma soprattutto di fare ciò con coscienza e consapevolezza dei vantaggi dello “stare bene insieme”, e aggiungerei, con sé stessi.

CAPITOLO SECONDO

1. L'impulso pedagogico della fenomenologia trascendentale di Husserl

Questo capitolo approfondisce la visione fenomenologica husserliana rispetto ai temi della coscienza, dell'intenzionalità e dell'emotività, per applicarla in campo pedagogico, nell'ambito della formazione della persona. L'intento è di provare a sondare le potenzialità di questo approccio filosofico in ambito educativo, e di comprendere come questa particolare proposta possa corrispondere (o meno) ai potenziali benefici di un'educazione che tenda alla più vera e profonda formazione (intenzionale ed esperienziale) degli individui.

Nel capitolo precedente, abbiamo visto che Edmund Husserl si presenta come uno studioso particolare. Il suo pensiero, sviluppandosi a cavallo tra il 1800 e il 1900, gode del momento effervescente in cui l'espansione della scienza e della tecnica, anche in campo medico, promuovono una grande fiducia nelle scienze e nel progresso tecnologico. Siamo, per l'appunto, nel periodo del Positivismo.

Risulta doveroso ricordare che, nel concludersi dell'Ottocento, la stragrande maggioranza dei filosofi aderivano allo Psicologismo, un movimento che asseriva la possibilità di sopraggiungere ad una conoscenza oggettivamente valida, per mezzo di un'analisi dei meccanismi primari della costruzione della conoscenza. I fenomeni psichici erano considerati oggetti: comprendendo il loro funzionamento tramite osservazione sarebbe stato possibile ottenere delle leggi per la stessa conoscenza. Tuttavia, il Positivismo, come lo Psicologismo, tralasciavano la dimensione umana della soggettività, eclissandone le questioni di senso: dimostravano un interesse maggiore verso la costruzione di una conoscenza oggettiva, non particolarmente attratta dalle questioni umane dell'interiorità.

Husserl tenta una risoluzione effettuando un audace sovvertimento del programma gnoseologico di matrice positivista, promuovendo una rifondazione della fenomenologia intesa come scienza dell'*inseità* (l'essere in sé e per sé) dei fenomeni. Husserl credeva, che fosse necessario tornare allo studio della realtà come *mondo della vita* (*lebenswelt*), e riportare la filosofia al suo vero significato, al suo senso più reale e profondo.

Eppure, abbiamo appurato come la critica di Husserl alla scienza oggettiva non intendeva porre una polemica verso la scienza tout court (peraltro Husserl era un matematico):

contestava, piuttosto, la convinzione che soggiace al pensiero positivista, la quale estromette la soggettività in favore di un approccio scientifico, occultando le problematiche significative rispetto alla vita degli uomini.

La fenomenologia husserliana si esprime nella forza dell'esperienza personale. Il risalto alla percezione soggettivamente data (quale Cartesio identificava come "clara et distincta perceptio") è per Husserl il "*principio dei principi*" della fenomenologia.

La fonte primaria, ed indubitabile, di conoscenza della realtà risiede nell'intuizione percettiva, o (per dirla con Husserl) nell'esperienza dei fenomeni: il mondo non è più accettato come un'entità a sé stante, ma come oggetto dell'esperienza umana.

La fenomenologia è una filosofia dell'esperienza, si fonda a partire da essa e le si costituisce intorno. L'urgenza fenomenologica è da ricondurre ad una "chiarificazione filosofica, [una] regressione al piano dell'esperienza quale luogo originario di tutte le formazioni intellettuali e di tutte le validità di genere" (Cappa, 2007, p. 17), includendo "l'universo delle teorie e delle obbiettività ideali delle scienze all'esperienza del mondo-della-vita in cui esse necessariamente si radicano. L'intento è anche qui di operare una regressione al terreno delle evidenze intuitive e di mostrare attraverso quali processi idealizzanti-astrattivi il mondo obbiettivo della scienza si sia venuto costruendo" (*Ivi*, p. 17, 18).

Per Husserl l'esperienza è espressione e rivelazione delle cose stesse, il loro "darsi nell'evidenza" (*Ivi*, p. 19). L'esperienza risulta così incarnare la possibilità ultima di legittimazione della realtà, è la legittimazione razionale (ragionata) del trascendentale (secondo il senso intenzionale della fenomenologia di Husserl): "anche il senso dell'inesperibile o dell'inconoscibile [...] dovrebbe trovare la propria fondazione originaria in una esperienza" (*Ivi*, p. 20).

L'esperienza crea quindi un legame imprescindibile con la soggettività esperiente, e l'approccio fenomenologico risulta essere uno strumento ideale affinché il soggetto acquisisca uno sguardo che lo renda in grado di comprendere il mondo, conoscere e valutare ciò che lo circonda con libertà, autonomia e senso di responsabilità.

Fa capolino, a questo punto, la domanda che soggiace alla scrittura di questo capitolo in particolare, e di tutta questa tesi in generale: come entra in relazione l'approccio fenomenologico di Edmund Husserl con le scienze pedagogiche?

L'atteggiamento di Husserl verso le differenti vie che portano alla fenomenologia è piuttosto simile a quello di uno scienziato che ha appena scoperto una dimensione della realtà prima sconosciuta, piuttosto che a quella di un tradizionale filosofo che cerca di chiarire una certa idea (Staiti, 2012).

Come dice Andrea Staiti:

“for Husserl, transcendental subjectivity is nothing less than such a scientific discovery. Transcendental subjectivity in Husserl’s eyes is not a philosophical theory about the mind but a dimension of being that has remained unseen over the long course of the history of philosophy and modern science.”

(Staiti, 2012, p. 40).

Per esempio, uno scienziato che ha appena fatto una scoperta rivoluzionaria sarà principalmente preoccupato di far sì che il mondo possa leggere in modo appropriato la sua rivelazione (*Ibidem, mia traduzione*). In altre parole: sarebbe guidato da uno scopo pedagogico.

Ed è il senso stesso di premura che traspare nel lavoro di Husserl ad essere intrinsecamente pedagogico: una tendenza ad uno “sviluppo di un campo potenzialmente formativo, che mentre si istituisce per sorreggere l'azione crea lo spazio di elaborazione dei significati implicati da quella stessa azione” (Cappa, 2007, p. 11).

Per questo la fenomenologia husserliana può diventare uno stimolo fecondo di progetti pedagogici aperti a maggiori spunti, elaborazioni e significati provenienti dalle elaborazioni soggettive, piuttosto che da idee ricondotte a conoscenze dogmatiche che non prevedono neppure una lontana possibilità di un'indagine intenzionale e soggettiva.

“Il problema dell'epistemologia pedagogica fenomenologica non è quello di cercare una maggiore scientificità in senso positivistico, ma di indicare una via verso una scientificità idonea all'umano, poiché il depauperamento filosofico e il prevalere delle tecniche sull'umano avrebbe comportato un degrado culturale della pedagogia”

(Iori, 2016, p. 19).

Husserl elabora così un metodo che ci consente di sospendere l'atteggiamento naturale e la comprensione ingenua, che le scienze positiviste attribuiscono alla notoria idea di mente umana, nell'intento piuttosto di innalzare il regno della soggettività trascendentale come nuovo campo d'indagine. Ciò si costituirebbe, di fatto, in un esercizio di *epoché*. In effetti per Husserl è “attraverso l'epoché [che] è possibile un mutamento radicale di tutta l'umanità” (Husserl E. , 1972, p. 178) giacché nell'epoché radicale risiede l'imposizione di dover tenere incessantemente fuori uso le proprie cristallizzazioni mentali che tacitamente strutturano i tessuti cognitivi (Mortari, 2007, online), mettere in pausa tutti gli strumenti epistemici, e ciò che influenza le modalità quotidiane di agire e di pensare. Secondo Husserl, è solo attraverso questa modalità che diviene possibile l'apertura di uno spazio ad altri orizzonti, ad altri approcci e punti di vista.

Incentivare lo sviluppo di opportunità educative e progetti pedagogici derivati dall'esperienza che l'individuo fa del mondo, nel mondo, diviene anche un'*occasione etica*: un momento ricco di comprensione profonda perché dà la possibilità ai soggetti di problematizzare la propria personale conoscenza con intenzionalità, e portare all'interno del momento formativo tutta la loro propria identità che conserva e porta con sé modi di vedere, di pensare, di agire, del tutto peculiari e distinti tra gli individui.

Chiaramente, come è già stato detto precedentemente, rivendicare l'importanza della soggettività è esemplificativo di una motivazione pedagogica, soprattutto di un tipo di pedagogia che sostiene l'importanza dell'esperienza (soggettiva) attiva nella costruzione della conoscenza. Una responsabilizzazione dell'individuo verso la propria formazione. Una nuova visione pedagogica che vede l'educazione come un fenomeno determinato dall'intenzione, questo metodo non si contraddistingue solo come una mera pratica, ma come ricerca responsabile di senso.

Il pedagogista-educatore porta nuove prospettive alla scienza dell'educazione, con attenzione all'intenzionalità e ai parametri educativi del *lebenswelt*, soprattutto con il focus all'esperienza educativa concreta.

Prendiamo come stimolo la definizione di pedagogia secondo Langeveld, che identifica la disciplina come: una scienza dell'esperienza, una scienza umana, anzi una scienza umana normativa che è seguita o studiata con intento pratico, è la scienza dell'esperienza perché trova il suo oggetto (la situazione pedagogica) nel mondo dell'esperienza vissuta. È una scienza umana perché la situazione pedagogica si basa sull'intento umano. È normativa perché distingue tra cosa va bene e cosa non va bene per un bambino. È pratica perché tutto questo è coinvolto nel processo pratico di educazione e educazione dei figli (Langeveld, 1979, mia traduzione).

Secondo questa prospettiva, non si dà un'idea di pedagogia come ambito di un sapere esclusivamente teorico e non applicato, distaccato nei confronti del mondo dell'azione educativa, ma come un insieme di pratiche attive per l'elaborazione della conoscenza, l'emancipazione dell'individuo, agite dall'individuo stesso in prima persona.

1.1 Un approccio fenomenologico alla pedagogia: l'esperienza di Piero Bertolini

Merleau-Ponty descrive il “vedere” fenomenologico come il contatto con la nostra esperienza pre-riflessiva, e sostiene che la fenomenologia sia “concentrata sul riottenere un contatto diretto e primitivo con il mondo [per offrire] un resoconto dello spazio, del tempo e del mondo come li ‘viviamo’. Cerca di dare una descrizione diretta della nostra esperienza così com'è, senza tener conto della sua origine psicologica e delle spiegazioni causali che lo scienziato, lo storico o il sociologo possono essere in grado di fornire” (Merleau-Ponty, 1962, p. XV, mia traduzione). La questione che si pone rispetto ad una riappropriazione di contatto con la propria coscienza e intenzionalità sembrerebbe ben incastrarsi anche rispetto ad una riacquisizione del controllo della propria esperienza formativa.

Si viene ad evidenziare così tutta una costellazione di constatazioni della fenomenologia husserliana che dagli aspetti di una riflessione filosofica ben si riverberano all'interno di una potenziale discussione pedagogica. Ora, per quanto Husserl non sia stato un pedagogista, e non si sia formato come tale, verso la sua fenomenologia si sono posati gli occhi di pedagogisti e pedagogiste.

Il valore del pensiero fenomenologico applicato all'ambito educativo e pedagogico, nella sua opposizione alle teorizzazioni fini a se stesse, risulta essere un mezzo indispensabile per una concezione della pedagogia come scienza empirica dell'educazione, la quale reclama prioritaria considerazione delle esperienze degli uomini (e donne) che partecipano alla relazione educativa.

L'esigenza di tornare alla *lebenswelt*, offre consistenza ad una pedagogia che si avvicina sempre più ad una forma di scienza oggettiva, ma trascendentale e fondata a partire dalle considerazioni husserliane. Nasce da qui l'idea di una pedagogia intesa come scienza rigorosa, che non utilizza forme psicologistiche, scettiche o dogmatiche: questa nuova pedagogia ritiene (piuttosto) il processo educativo come una complessità, una problematica instabile poiché contenente aspetti decisamente multiformi.

Il concetto di educazione presenta moltissime implicazioni che ne rendono una definizione tendente all'ambiguità. L'intervento dei molteplici fenomeni che comprende (come la visione sociologica, psicologica, antropologica, storica, filosofica, politica, ecc.) rendono difficile avvicinarsi ad una definizione unitaria.

Il campo educativo è così complesso da rinviare ad accezioni con significati estremamente distinti tra loro.

Spesso, diversi termini equipollenti sono stati usati in ambiti più o meno collegati (sebbene non identici, per esempio: l'apprendimento, la formazione, l'istruzione, le strutture educative, i modelli educativi, gli ambiti (educazione morale, cognitiva, civica, affettiva, fisica, ecc.), i contesti ambientali, l'educazione nelle diverse età della vita [(concetto di life-long learning)]. (Iori, 2016, p. 22)

In questo marasma di interpretazioni il pedagogo Piero Bertolini ha individuato, rileva Iori, una zona “puramente ontologica dell'educazione” (*Ibidem*): un centro il quale permetterebbe l'individuazione di caratteristiche generali discernenti le azioni educative dalle altre azioni. È a lui che si deve un'accurata distinzione tra quello che è il momento educativo e le altre situazioni umane; egli sostiene che è a partire dagli elementi categoriali che fondano l'educazione che diventa possibile discernere alcune direzioni intenzionali originarie, tra cui: regolarità e costanza, interazione, opportunità, irreversibilità, socialità, valutate in modo tale da evidenziare differenti prospettive del mondo. (*Ibidem*)

Per Bertolini, tra queste direzioni intenzionali, assumerebbero particolare rilievo i rapporti interpersonali, considerando che il momento educativo è basato innanzitutto sul rapporto tra due o più soggetti che si implicano vicendevolmente: si dipendono l'un l'altro all'interno di una relazione reciprocamente intesa (*Ibidem*). L'evento educativo è di fatto fortemente intriso di intenzionalità in tutti i suoi momenti e componenti, “non è mai casuale, ma è il risultato di una intenzionalità anche quando questa può essere latente, inconsapevole, oppure distorta, è pur sempre il risultato di scelte, interventi, progettazioni, impegno. L'evento educativo implica sempre l'esistenza di una direzione intenzionale, la realizzazione di un *telos* inerente la stessa essenza educativa. È quindi un evento collocato nella trascendenza, proteso verso la possibilità di realizzare cambiamenti, di produrre maturazione, di trascendere la situazione per collocarsi oltre questa, per trasformarla e trasformarsi (sul piano culturale ed esistenziale): presupposto fondamentale è, in tal senso, la libertà” (*Ivi*, p. 22-23).

Pierluigi Bertolini, detto Piero, fu un importante pedagogo e filosofo dell'educazione italiano. Nato a Torino nel 1931, fin dagli anni '60 si contraddistingue nel nostro

panorama nazionale come grande esperto di studi di fenomenologia dell'educazione, fortemente ispirato dalla filosofia husserliana e dal pensiero del suo maestro Enzo Paci.

Bertolini era fortemente convinto che l'impegno dell'educatore-pedagogo non dovesse limitarsi ad un livello teoretico, ma ha rivendicato sempre con un certo zelo che insegnanti e pedagogisti debbano essere in possesso di precise conoscenze e competenze al fine di proporre una pedagogia come scienza rigorosa: "inserito nel movimento scoutistico, di cui divenne un punto di riferimento, si impegnò sempre e in prima persona per definire la "competenza pedagogica" sulla base di una formazione rigorosa, sul piano scientifico e tecnico" (Rivista Infanzia, 2014, online). Di questi suoi ideali ne è esemplare testimonianza la rivista "Encyclopaedia" e la collana di testi sulla pedagogia fenomenologica (ora edizioni Erickson).

Il suo pensiero pedagogico era guidato dall'idea che alla base di una pratica pedagogica esemplare deve risiedere una condotta ottimista:

"[...] un autentico educatore non può che essere ottimista, anche se naturalmente non intendo un ottimismo vago, puramente emotivo, sentimentale... perché l'ottimismo vuol dire avere fiducia negli altri e in particolare avere fiducia nel bambino, nel ragazzo. Se un educatore è ottimista è portato ad aiutare il bambino a essere anche lui ottimista, cioè a essere orientato verso un modo di vivere che lo veda attivo, consapevole di poter intervenire nella realtà per trasformarla, per trasformarla in qualcosa di migliore."

(Bertolini P. , 2002)

Bertolini ha rivoluzionato la concezione della pedagogia, proponendo una visione dell'educazione ispirata dall'intenzionalità. Tale metodologia non intende imporsi come un rigido tecnicismo, bensì come una ricerca coscienziosa di significato. Bertolini si ritrova, pertanto, a utilizzare la fenomenologia husserliana con l'intento di restituire una nuova visione delle scienze dell'educazione, proponendo i presupposti educativi di intenzionalità e *Lebenswelt*, suggerendo un ritorno all'esperienza educativa di significato.

Le tesi sostanziali della sua ricerca riguardano "la necessità epistemologica di una fondazione della pedagogia come scienza rigorosa e la costruzione di questa attraverso il

pensiero fenomenologico.” (Boselli, s.d., online) In tal senso, Iori ricorda che il principale intento dell'epistemologia pedagogica fenomenologica “non è quello di cercare una maggiore scientificità in senso positivistico, ma di indicare una via verso una scientificità idonea all'umano, poiché il depauperamento filosofico e il prevalere delle tecniche sull'umano avrebbe comportato un degrado culturale della pedagogia” (Iori, 2016, p. 19).

Guidato dal concetto husserliano di riduzione fenomenologica, Bertolini elabora un'ideale di educazione guidato da aspirazioni antidogmatiche, in quanto è la stessa educazione a portare in sé un'intenzionalità problematica inesauribile (Bertolini P. , 1988, p. 130-148). “Epoché, intenzionalità, esperienza vissuta, mondo-della-vita, entropatia, intersoggettività, possibilità, progetto, responsabilità, con-essere, corpo vissuto, spazio vissuto e tempo vissuti sono i temi significativi per una scienza pedagogica che non voglia porsi come *oggettiva e neutrale*” (Iori, 2016, p. 20), ma che si costituisce e si identifica sull'esigenza di una continua ricerca di senso: “il metodo fenomenologico ha aperto nuove vie ad una pedagogia che, anziché ‘piegare’ il processo formativo, cerca di fornire ad esso un senso” (*Ibidem*).

Un approccio fenomenologicamente fondato, quando applicato ai processi formativi, non è interessato ad una comprensione logico-razionale dello sviluppo dell'individuo, ma si apre alle infinite possibilità di crescita e realizzazione propriamente personale, dettate dal tenere maggiormente in considerazione il valore dell'esperienza soggettivamente vissuta, dell'intenzionalità dei singoli, degli aspetti etico-valoriali e dell'empatia che si costruisce nell'essere-in-relazione.

Bertolini protende verso la costruzione di una pedagogia rigorosa, anche se non necessariamente esatta. Relazionata a tutte le altre scienze, ma autonoma. Empirica, perché riferita all'esperienza. Eidetica, che guarda verso le entità primordiali e innate dell'umano. Attenta, non ai fatti di per sé, ma al modo in cui questi orientano l'individuo nella costruzione del suo vissuto personale. Pratica, poiché orienta i processi educativi allo sviluppo delle proprietà umane.

La difficoltà di “guardare” la realtà in maniera libera da pregiudizi e la tentazione costante di sovrapporre la teoria alla realtà è assai frequente in ambito pedagogico, dove è più che mai necessario imparare l'atteggiamento fenomenologico per gettare uno sguardo

rinnovato sull'esperienza formativa, mettendo "tra parentesi" (tramite l'*epoché*) le abitudini mentali e l'ovvietà che ricopre la capacità di "vedere" (*Ibidem*).

L'accettazione di un pensare fatto di certezze e dogmi e di un metodo fatto di pragmatica ha ridotto la pedagogia ad un sapere arido e sterile, basato su pericolose forme di scientismo e tecnicismo, incapaci di cogliere il senso vero dell'esperienza educativa (Bertolini, 1983). Un tipo di pensiero fenomenologico rivolto all'educazione e alla pedagogia come "rifiuto di astrazioni fini a se stesse o ideologizzate è quindi il passaggio indispensabile per iniziare a delineare quel requisito di scienza empirica dell'educazione che mette al centro le esperienze e le persone 'in carne ed ossa' che interagiscono nell'incontro educativo" (Iori, 2016, p. 21).

In prospettiva pedagogica questo significa che il gesto educativo è legato alla capacità di gettare uno sguardo non indifferente o distratto sulle persone che si incontrano nel rapporto educativo. Vedere è "accorgersi" dell'altro-persona la cui presenza non è insignificante, ma al contrario ci interpella costantemente a relazionarci guidati da un senso di reciprocità, e ad assumerci la responsabilità della relazione. La pedagogia riporta quindi l'attenzione alla responsabilità della relazione educativa.

Dovere dell'educatore è quello di farsi responsabile di condurre l'educando nel processo di costruzione e realizzazione personale: di *farsi pienamente* soggetto, consolidando allo stesso tempo una coscienza di sé e la conoscenza del mondo.

Si diviene propriamente persone nel momento in cui si giunge alla conoscenza di sé, alla sensazione di dover trovare il modo di andare oltre, in profondità, al "trascendersi nel senso di conoscenza profonda della propria persona, della propria identità" (Boselli, s.d., online).

Pertanto, educare incarna la responsabilità di guidare il singolo nella ricerca di strade per "trovare ed esprimere se stesso nella relazione con la cultura e l'Altro, il suo prossimo e il suo lontano. Il soggetto perverrà ad essere autore di una propria faticosa impresa di costruzione di una personale visione del mondo. Diviene soggetto chi perviene a immaginare ed esprimere in modo autonomo e critico un proprio orientamento nel mondo, colui che abita il mondo in modo originale" (*Ibidem*). La concezione ideale di persona non riguarda un'astrazione, quanto piuttosto una presenza autentica del soggetto.

*C'è chi insegna guidando gli altri come cavalli, passo per passo:
forse c'è chi si sente soddisfatto così guidato.*

*C'è chi insegna lodando quanto trova di buono e divertendo:
c'è pure chi si sente soddisfatto essendo incoraggiato.*

*C'è pure chi educa, senza nascondere l'assurdo ch'è nel mondo, aperto ad ogni
sviluppo, ma cercando d'essere franco all'altro come a sé,
sognando gli altri come ora non sono:
ciascuno cresce solo se sognato.*

(Ciascuno cresce solo se sognato, Danilo Dolci)

La dimensione specifica della formazione è centrata sull'umano, che si educa secondo un senso temporale (life-long) e spaziale (formazione completa della persona), e basandosi sui concetti di libertà, impegno e dignità (verso sé stessi e gli altri), opponendosi all'alienazione (oppressione) di uomini e donne, nonché all'inautenticità formativa. Per Bertolini, in conclusione, “la soggettività è da intendersi non come istanza assoluta (soggettivismo), e dunque sostanzialmente chiusa, ma esperita nella storicità e materialità del suo avventurarsi nel mondo con l'interrezza delle proprie istanze di libertà” (Boselli, s.d., online).

2. Fenomenologia nell'azione educativa: l'esperienza di apprendimento tra intenzionalità formativa e realizzazione personale autentica

L'applicazione della fenomenologia in campo pedagogico, ha come scopo quello di comprendere l'evoluzione della persona: il suo processo di crescita e formazione verso la realizzazione personale.

“Il metodo fenomenologico pone al posto dell'oggetto l'essere umano, e quella disposizione verso l'alterità, verso l'intersoggettività, che ogni soggetto dimostra attraverso quel movimento d'animo che Husserl chiama entropatia.”

(Martucci, 2016, online).

Tramite l'applicazione della riduzione fenomenologica husserliana, si predispone un'istruzione antidogmatica che concentra il suo interesse verso un'azione di intenzionalità problematica propria ed inesauribile. Tutte le questioni di filosofia husserliana come l'idea di epoché, di intenzionalità, concezione esperienziale e entropatia, rivendicano un certo *proprium pedagogico* il quale tende ad estromettersi da concezioni oggettive e neutrali (positiviste), risultando in una scienza vera e propria, la quale prende le sue mosse dall'esperienza di senso. (Martucci, 2016, online)

Coerentemente con le considerazioni fenomenologiche husserliane, “ad essere in crisi non è la conoscenza, le scienze in generale, le quali anche nella prima parte del Novecento, continuavano ad ottenere successi in ogni campo di indagine, ma è la capacità delle scienze di dare risposte ai problemi più urgenti dell'uomo: quelli che riguardano il senso e il non senso dell'esistenza nel suo complesso” (Leo, 2015, online).

Se, dunque, “da un lato la rivoluzione scientifica ci ha permesso di scoprire un nuovo mondo, restituendolo secondo un'idea positivista, e permettendoci di guardarlo con occhi diversi da come lo abbiamo sempre abitato, dall'altro ha escluso dal suo orizzonte d'indagine e dai suoi interessi tutti quelli che Husserl chiama ‘*problemi metafisici della ragione*’, ossia quelle domande che investono lo status della libertà umana: il senso del divenire storico e il significato della vita. Si è di fronte ad un impoverimento complessivo

della *humanitas*, si è nel tempo *dell'abbondanza* dei mezzi e della *povertà dei fini*" (*Ibidem*).

Questo tipo di approccio alla conoscenza si riverbera in modo esemplificativo nel complesso dell'architettura dei sistemi educativi che ci pongono di fronte ad una "riduzione della conoscenza a conoscenza di fatti, la contingenza di un sapere chiuso nell'istante presente, da cui si prescinde da qualunque riferimento al soggetto, escludendo in linea di principio i problemi del senso dell'esistenza" (*Ibidem*).

La metodologia fenomenologica husserliana, apre a nuove prospettive pedagogiche, che si svincolano dalla restituzione di spiegazioni idealizzate dell'evoluzione della formazione, aprendosi piuttosto verso l'assegnazione di significati reali e profondi all'esperienza educativa. Ci si serve di una prassi pedagogica privata di preconcetti, per liberarsi dall'imperativo di potersi affidare esclusivamente a teorie accreditate: grazie alla concezione fenomenologica, è possibile conseguire un modello inusitato della pedagogia e delle esperienze formative. L'ideale fenomenologico, nel restituire una spiegazione dei fenomeni, tende a sottoporli ad uno sguardo dissimile da quello oggettivante: i fenomeni possono mostrarsi autonomamente come oggetti, e autodeterminarsi in quanto tali (Martucci, 2016, online).

"(la pedagogia) deve saper cogliere l'essenza del fenomeno che studia, ma tale essenza emerge dalla concretezza stessa dell'esperienza; la quale esperienza poi non è una categoria astratta ma si presenta come un complesso di Erlebnisse, cioè sempre come esperienza relazionistica ed esperienza in situazione"

(Bertolini P. , 1988, p. 91 e ss.).

La fenomenologia husserliana, "porta a voler vedere gli accadimenti al di là delle peculiarità contingenti, per percepirne la vera essenza, tramutandosi in uno strumento in grado di dare vita ad un'etica della responsabilità" (Martucci, 2016, online). Pedagogicamente parlando, questa concezione implica un'affinità tra l'intenzione educativa e la rivalutazione dei legami umani, per cui le relazioni con gli altri esseri umani non vengono vissute con superficialità o indifferenza, ma ci si accorge in modo sincero

degli altri, assumendosi una responsabilità autentica della relazione. La pedagogia riconduce, così, all'attenzione della responsabilità della relazione educativa, rivendicando così la dimensione etico-politica della fenomenologia (*Ibidem*).

In questo senso “la fenomenologia pretende di far parlare l'uomo, ritorna all'originarietà fondante, ai suoi vissuti” (Leo, 2015, online), poiché è solo ricollocando la formazione degli individui all'interno dell'ambito della propria esperienza personale che essi possono acquistare controllo e coscienza attivi sulla propria formazione: una vita vissuta in modo coscienzioso, è una vita che si protende alla propria realizzazione e concepisce un senso d'essere. Per questo, acquisire intenzionalità rispetto alla propria formazione è vantaggioso per la costruzione della propria conoscenza profonda del mondo, considerando altresì che qualunque cosa venga a manifestarsi, proviene dall'esperienza. (Cappa, 2007)

L'intenzionalità espressa dal soggetto nel suo farsi liberamente, diviene dunque “mediazione sulla conoscenza, continua riscoperta delle essenze, conoscenza incarnata, coscienza del dato – un andare verso, coscienza che si tesse con il mondo e lo intesse. L'intenzionalità non è una proprietà degli stati mentali, né della mente, né in verità del pensiero, e nemmeno del soggetto, ma del *Dasein*” (Leo, 2015, online).

Heidegger con il concetto di *Dasein* intende il “superamento dell'immediatezza, [è] «esser-ci» o «esistenza» per cui l'uomo, nel suo essere-nel-mondo, è ente tra gli enti e, al tempo stesso, ente che trascende, trascendenza” (Treccani, 2009, online). Viene qui riconsegnato il primato della padronanza della propria conoscenza all'Io stesso. L'Io recupera lo stato di protagonista nel proprio progetto conoscitivo, nella propria esperienza del mondo che diviene tramite primo di coscienza di sé e conoscenza del mondo: “siamo noi, cioè, che abbiamo l'intenzionalità, ben prima delle nostre coscienze e dei nostri stati mentali. E non *noi* in qualche vago senso generico, ma nel senso di ciò che voi e io stiamo facendo al momento presente. Questo orientamento teorico riconsegna nell'alveo della fenomenologia la riformulazione dell'espressione intenzionalità: non è l'esserci che possiede intenzionalità, ma l'esserci è intenzionalità. L'esserci in quanto è, è intenzionale.” (Leo, 2015, online)

L'intenzionalità è la forma essenziale della conoscenza inerente alla relazione tra la coscienza e l'oggetto: consente di ritenere la realtà materiale (e le altre soggettività) non

solo fornite di autonomia, ma imprescindibili per l'esistenza della soggettività stessa. Ciò è valido anche per la realtà, che si dà esclusivamente con l'azione intenzionale, appartenente alle stesse soggettività (Bertolini P. , 2006).

Il modo in cui conosciamo e facciamo conoscenza del mondo è peculiare rispetto alla nostra soggettività: noi facciamo esperienza di esso con tutta la nostra identità, e l'intenzionalità stessa, che noi agiamo sulla realtà, è influenzata dal nostro modo di guardare la realtà e dal nostro stesso modo di essere intenzionali. Viviamo il mondo, e guardiamo ad esso, con occhi del tutto particolari. La personale esperienza del mondo differisce da quella delle altre persone necessariamente e per motivi diversi, ma "ciò che si dà nelle molteplici forme della nostra esperienza e nella specificità dei modi ad essa relativi non sono contenuti psichici, inscatolati in uno spazio psichico, ma le cose stesse. Quindi se l'intenzionalità è il titolo di una relazione originaria, questo significa che non vi sono "vissuti" e "oggetti" dapprima non-intenzionali, che successivamente entrano in relazione e si coordinano fra loro, ma che tra mondo e coscienze di mondo, tra i modi di darsi delle diverse oggettualità e i modi dell'intendere soggettivo, tra il "come" dell'*intentum* e il "come" dell'*intentio*, il "noema" e la "noesi", vi è una coordinazione originaria, una correlazione che non è istituita a posteriori, ma precede e consente qualsivoglia istituzione. Ed è questa la scoperta husserliana dell'intenzionalità: la correlazione trascendentale soggetto-oggetto" (Leo, 2015, online).

Dice Husserl:

“Il mondo che è per noi, che nel suo senso e nel suo essere-così è il nostro mondo, attinge il suo senso d'essere esclusivamente alla nostra vita intenzionale, attraverso un complesso di operazioni tipiche che possono essere rilevate a priori – rilevate e non costruite attraverso dubbie argomentazioni ed escogitate attraverso processi mitici di pensiero.”

(Husserl E. , 1961, p. 207).

Il sapere non dovrebbe essere alienato dall'identità, dalla storicità dei soggetti, dalle loro interpretazioni, dalla moltitudine che contraddistingue l'interiorità. Il sapere pedagogico, coadiuvato dalla riflessione filosofica, può e dovrebbe contribuire alla formazione degli individui guardando all'Essere come un'entità in continuo svelamento, in continuo divenire e per questo enfatizzarne un percorso di apprendimento che coincida con la crescita personale in modo da sviluppare le tendenze personali, spingere ad un'intenzionalità controllata, attiva, progettuale e che rappresenti l'individuo nella sua esperienza educativa, non che lo abbandoni nel limbo di un apprendimento "uguale per tutti", stanco, che appiattisce le differenze e le prospettive, ma le incoraggi. Perché incoraggiando questo *modus operandi* si rimette in mano ai discenti il controllo sul loro proprio percorso di conoscenza non solo scolasticamente situato, ma di conoscenza di sé, del mondo e della vita, per poter crescere autenticamente e coscientemente, nonché per lasciare esprimere agli individui la loro legittima possibilità di autoaffermarsi e portare a compimento la formazione della propria persona.

Significativo per un approccio intenzionale sarebbe di disfarsi di tutti i preconcetti, di tutti gli attributi e di tutte le costruzioni e modelli precostituiti verso l'atto di conoscenza e formazione. Attuare ancora una volta una *epochè*: una sospensione di giudizio ed astenersi dall'affermare o dal negare, scegliendo piuttosto, in modo consapevole, di non assumere per vera una realtà la cui conoscenza è irraggiungibile.

L'*epochè* risulta essere "un altro modo di guardare il mondo, che implica anche un altro modo di guardare la soggettività, si tratta del passaggio da una indagine diretta del mondo, che lo assume semplicemente come ovvio ed è ignara del legame che la sua manifestazione e il suo senso necessariamente intrattengono con la vita operante della soggettività, a una indagine indiretta, o riflessiva, che interroga invece l'esperienza del mondo e la costituzione in essa di quel senso e di quella manifestazione" (Leo, 2015, online).

Parrebbe fruttuoso sospendere ogni giudizio e tradizione pedagogica, a favore di un nuovo sguardo dettato da un approccio intenzionale, che si cura della realizzazione autentica degli individui e degli aspetti relazionali che entrano in gioco nel momento educativo. Volgersi piuttosto ad un'autentica idea di "intenzionalità come nozione pedagogica, [che] invece di rarefarsi come concetto astratto, deve misurarsi perciò con tutta la densità di una materialità educativa. Occorre che l'esperienza sia 'intenzionalità' a partire da fattori strutturali che rendono possibile l'interconnessione materiale tra gli eventi dentro un processo, e rispetto ai quali diventa poi necessaria la competenza relazionale" (*Ibidem*).

L'approccio fenomenologico tende, quindi, verso una ridefinizione dei processi educativi, discostandosi fortemente da quelli dogmatici del passato. Si spinge, inoltre, a restituire importanza alle implicazioni relazionali che intervengono all'interno dei contesti formativi, interessandosi dei rapporti educatore-educando (come anche della loro integrità in quanto singoli soggetti, che entrano in relazione) (Cappa, 2007).

Introdurre questa prospettiva nei processi di apprendimento e sostenere l'importanza del mondo intuitivo-soggettivo nel campo della conoscenza, nonché legittimare l'importanza degli aspetti relazionali ed emotivi nell'azione educativa, potrebbe rappresentare una florida risorsa per la scuola e per tutti gli ambiti in cui si fa educazione e, vedremo ora, anche nell'ideazione e progettazione pedagogica.

2.1 Il progetto di apprendimento

In ambito educativo, nella costruzione dei programmi formativi, un fattore di importanza considerevole è rappresentato dal progetto di apprendimento. Qui vi stazionano le circostanze, gli ambiti, le condizioni e le premesse, in cui risiede il meccanismo propulsore della costruzione pedagogica, finalizzata all'evoluzione e allo sviluppo, in direzione del futuro.

Nonostante la compagine educativa si fondi su mutamenti costanti, si situa invero nel tempo presente, nel “qui ed ora” tipico del fare educativo. Nel futuro, invece, si collocano gli intendimenti educativi: le mete, i successi e talvolta gli insuccessi, le intenzioni e i traguardi, riferimenti indispensabili per l'assestamento delle pratiche da attuare nel tempo presente. In effetti, è in questo postulato che risiede un'imprescindibile caratteristica del fatto educativo, del “fare” educazione: se questa *consecutio temporum* non fosse presente, se questa consapevolezza temporale venisse trascurata, si renderebbe impossibile produrre una crescita o un'evoluzione. (Martucci, 2016, online)

La progettazione pedagogica, quindi, si redige pensando a tempi diversi della sua stessa messa in pratica, percorre un tempo obliquo e viaggia lontano. Se poi viene elaborata secondo intenzionalità fenomenologicamente fondate, raccoglie in sé anche tutti gli intendimenti di un “esserci” attivo e partecipato: detiene l'interesse verso la partecipazione di tutti i soggetti coinvolti, e uno sguardo attento al loro entrare in relazione, che sarà auspicabilmente evolutivo e generativo.

Per quanto riguarda la concezione fenomenologica di progetto, interessa specialmente evidenziare che “per la fenomenologia la capacità di progettare rappresenta uno dei punti qualificanti della realtà umana e sicuramente di una lettura, fenomenologica appunto, dell'esperienza educativa. In questo senso quindi il progetto non andrebbe inteso come una sorta di piano di lavoro, ordinato e particolareggiato, per eseguire qualcosa o per raggiungere una meta prestabilita, dunque da porre di fronte a un soggetto al quale chiedere di adoperarsi per conquistarlo (da cui la deriva, frequentemente presente soprattutto in didattica, rappresentata da una sua identificazione con la prospettiva del curriculum o della programmazione). Ma va piuttosto inteso come capacità del soggetto (individuo o gruppo che sia) di proiettarsi in un futuro per il quale è la possibilità il suo

orizzonte qualificante, e quindi per il quale risulta determinante la capacità di scelta, e inevitabile l'accettazione del rischio" (Bertolini P. , 2006, p. 13).

Questo modo di considerare il progetto pedagogico, rifiuta pertanto l'idea di una progettazione (se vogliamo più canonica/tradizionale) che è interessata maggiormente al raggiungimento di obiettivi didattico-disciplinari standardizzati. Ovviamente, queste modalità tendono a lasciare indietro le soggettività operanti all'interno della situazione educativa, dando come risultato la realizzazione di progetti asettici, che poco (o per nulla) tengono in considerazione gli individui verso cui sono rivolti. Vengono così dimenticate le fattezze individuali, le caratteristiche soggettive, sorvolando sull'essenza delle persone, sulle capacità, skills e abilità, intenzioni e desideri. Quando invece "il ruolo della soggettività va giocato nella differenza; e l'esigenza della riscoperta delle essenze, vero fulcro di ogni progettazione della conoscenza e della operatività, va spogliata di ogni manto metafisico e immersa nelle ossa e nella carne del mondo della vita del soggetto conoscente." (Cappa, 2007, p. 229)

"Lo sguardo sul mondo è già un mondo"

(Demetrio, 2007, p. 231)

La direzione intenzionale del progetto di conoscenza acquisisce forma a partire dal soggetto stesso, dal suo mondo di esperienze: l'oggetto dell'indagine fenomenologica "è l'esperienza vissuta che si può cogliere e analizzare mediante l'intuizione, ma ciò che si può afferrare attraverso l'intuizione è una *species* di esperienza vissuta"(Encyclopaideia, 1997, online), perché del tutto unica e particolare. È una direzionalità soggettiva, un'intuizione, che si caratterizza a partire dall'individualità da cui è agita: "l'intuizione fenomenologica è intenzione; [...]. L'intuizione è la direzione mentale che costruisce, decostruisce, ricostruisce il mondo della vita." (Demetrio, 2007, p. 231)

Per questo l'intenzionalità all'interno dei processi educativi deve essere considerata come una "progettualità all'interno dell'esistenza concreta." (Leo, 2015, online) È la stessa intenzionalità che consente all'individuo di attuare una comprensione del mondo e delle proprie esperienze rispetto alle sue capacità e interessi, e "la nozione di *progetto*, è da

intendersi, dunque, come possibilità di delineare intenzionalmente le condizioni complessive necessarie allo sviluppo di determinati obiettivi educativi e formativi.”
(*Ibidem*)

Possiamo sancire dunque che “l’intento è inoltre progetto” (Demetrio, 2007, p. 235): è l’intenzionalità che direziona la progettazione.

Duccio Demetrio (da Demetrio, 2007) individua, nella formazione guidata da impulsi fenomenologicamente fondati, una “triplice responsabilità progettuale e competenza” (Ivi, p. 235):

- a) *Pedagogia del tempo*: il formatore “progetta non per obiettivi ma per esperienze educazionali orientate in senso eidetico che siano capaci di alimentare attenzioni per i vissuti pregressi, in atto, in proiezione”. (*Ibidem*)
- b) *Pedagogia per il corso della vita*: il formatore “progetta per guidare alla ricognizione delle essenze, di quanto più conta in una vita”. (*Ibidem*).
- c) *Pedagogia metacognitiva*: il formatore “progetta per allestire, strada facendo, pause di autoriflessività sulle essenze [...] eticamente proposte e trovate per caso” (*Ibidem*).

La possibilità di realizzare un progetto guidato dall’intenzionalità si può verificare solo all’interno di relazioni educative autentiche, in cui vi è una figura di formatore che agisce secondo queste considerazioni: un educatore/formatore attento alle necessità del discente, che ne risalta le intuizioni, le intenzioni e le tendenze personali.

Nella costruzione e, allo stesso tempo, nella pragmatica del progetto educativo, il pedagogo e l’educatore dovrebbero concretamente farsi carico di mettere in pratica una peculiare forma di attenzione alla/nella relazione educativa, definita da Luigina Mortari come *attenzione aperta* o *allocentrica*: “l’attenzione allocentrica è radicalmente differente da quella *autocentrica* propria del metodo scientifico (positivistico). Si basa infatti su una disposizione a cogliere fedelmente il modo in cui il fenomeno si dà a conoscere. È una forma di ascolto e richiede alla mente una postura passiva (mettere tra parentesi il proprio sé per attivare la svolta decisa verso l’oggetto)” (Mortari, 2007, online).

Nell'applicazione di questo tipo particolare di attenzione, sono necessari due tipi di accorgimenti, afferma Mortari: in primis **percepire l'oggetto come avente valore intrinseco**, in secondo luogo **sviluppare una disposizione rilassata della mente**. (*Ibidem*)

Percepire l'oggetto come avente valore intrinseco, vuol dire che l'essere dell'altro e il suo modo di apparire e di entrare in relazione deve essere percepito come cosa degna della massima attenzione: è bandita ogni visione strumentale. Bisogna saper ascoltare l'altro non come uno fra tanti, ma nella sua singolarità originale. (*Ibidem*)

Mentre, **sviluppare una disposizione rilassata della mente**, vuol dire saper sospendere ogni interesse e ogni attaccamento ad altro. Non ci si può rivolgere con piena attenzione verso un oggetto se si è impegnati in qualche battaglia contro qualche nostro impulso. In questo senso l'attenzione fenomenologica è radicalmente diversa dalla mera curiosità che ci tiene lontani dall'essenza delle cose. (*Ibidem*)

Possiamo quindi affermare che un'attenzione aperta (allocentrica) e concentrata sull'oggetto, è quel modo di porsi caratterizzante l'approccio fenomenologico: solo gli atti cognitivi caratterizzati da una forma di rilassatezza (cioè di non attaccamento al proprio io) possono guidare alla comprensione dell'altro (*Ibidem*), proprio perché rivendicano l'importanza, l'ascolto e la centralità dei bisogni dell'educando (come anche, aggiungerei, dell'educatore).

Sempre Mortari identifica due approcci mentali che sarebbe auspicabile mettere in pratica all'interno delle progettazioni pedagogiche-educative: **“non cercare”** e **“fare vuoto”**.

Con il concetto di **“non cercare”**, ci si riferisce all'idea che, in genere, avere un progetto significa imporre il proprio sé sull'altro, ma in questo modo l'altro si trova impedito a rivelare se stesso nel suo modo originale (*Ibidem*). L'ideale cui protende la fenomenologia è di aggirare quelle modalità standardizzate di entrare in relazione con l'altro che cancellano le sue peculiarità. Infatti, nella concezione positivista del *fare* educazione, l'educatore ha la responsabilità di esercitare controllo sulla *cosa*; in quello fenomenologico (invece) la responsabilità è quella di disattivare la propria tendenza ad esercitare forme di controllo. La responsabilità del fenomenologo è quella di lasciar essere l'altro nel suo modo proprio di venire alla presenza (*Ibidem*).

Invece, con l'idea di **“fare vuoto”** si rivendica la necessità di “ripetere continuamente il processo di svuotamento della mente da ciò che è troppo familiare, perché ogni esperienza cognitiva, anche se autenticamente fenomenologica, produce conoscenza sulla quale poi noi tendiamo a fare affidamento secondo una modalità irriflessiva” (*Ibidem*). L'applicazione dell'epoché deve essere, quindi, reiterata e costante, in modo da mantenersi il più possibile privi di preconcetti.

Riassumendo, per l'epistemologia positivista vige il controllo del fenomeno, che avviene per mezzo di un metodo di ricerca precostituito e standardizzato. L'atto di conoscenza è un “atto mentale che ‘usa’ l'oggetto poiché lo governa dentro un progetto di ricerca predefinito” (*Ibidem*) e “i limiti, gli ancoraggi del pensiero diventano, così, le caratteristiche peculiari sulle quali poter erigere il progetto” (Leo, 2015, online).

La ricerca fenomenologica, invece, accoglie il fenomeno nel suo modo unico di presentarsi, e la conoscenza diviene un “seguire” le tracce dell'apparire dell'altro, per conoscere la sua unicità. Se trasliamo, infatti, l'avvertimento husserliano di dover “partire dalle *cose stesse*” nell'ambito pedagogico, vorrà dire che per approcciare il percorso di costruzione della conoscenza diventerebbe necessario *partire dal soggetto*.

Infatti, se riprendiamo le idee di Bertolini, riguardo ad una concezione fenomenologicamente fondata di progettazione pedagogica, vediamo come per il pedagogista italiano “un vero progetto in pedagogia o in didattica non è un piano di lavoro particolareggiato per raggiungere un obiettivo prestabilito, inclinato dunque verso le derive della programmazione. Si nutre di -ed esprime e sviluppa- l'identità dei soggetti progettanti, pur nei limiti delle strutture in cui questi agiscono. Fa spazio all'intenzionalità” (Boselli, s.d., online).

All'interno del progetto pedagogico si racchiude il “prender atto che qualcosa ci richiama all'educazione come “realtà originaria dell'uomo” e di lì ci provoca ad assumere e a lasciar assumere una forma ulteriore. Il progetto è strumento attuativo di una responsabilità educativa non tassonomizzabile perché la possibilità in pedagogia non può essere pensata che come infinita. Un progetto attua il comandamento del ‘lasciar essere’, fermo restando che questo non equivale in nulla al ‘lasciar perdere’ ” (*Ibidem*).

Per pensare al pedagogico come una struttura costruttiva dell'esperienza, "occorre dunque partire dal soggetto, dall'educando, in quanto la riflessione etica della formazione non è un a priori da *appiccicare* ai casi concreti dell'azione educativa, ma è un processo di riflessione critica che cerca di sviluppare verso le situazioni dei soggetti concreti le loro resistenze" (Leo, 2015, online). Dal momento in cui si raggiunge un qualche tipo di interpretazione di un percorso formativo (anche se già nella parola "interpretazione" si percepisce una tendenza alla progettazione) "il soggetto si protende a un futuro che vede possibile portare ad attualità attraverso una esplorazione delle possibilità, un atto di scelta, un'assunzione di rischio, uno spendersi in pro-di" (Boselli, s.d., online)

Partire dal soggetto consente a quest'ultimo di riappropriarsi del controllo su di sé e sul suo futuro, sul suo sistema di significati e sul modo di guardare al mondo. Mondo che non è "un insieme oggettivo organizzato sinteticamente, ovvero una molteplicità di oggetti gli uni accanto agli altri, bensì un sistema di *con-cordanze* o di *inerenze con-cordanti*, cioè una rete di interscambi relazionali, l'uno rinviante all'altro" (Leo, 2015, online).

Per fare questo, "la ricerca fenomenologica chiede che [anche] il rapporto con la parola subisca una trasformazione: occorre cercare una parola capace di dire l'essenza dell'esperienza, cercare un linguaggio al quale le cose nominate diano il loro consenso" (Mortari, 2007, online). Ogni intenzionalità ed ogni esperienza devono essere guardate, sentite, vissute e raccontate con un linguaggio soggettivo, che in quanto tale è per questo già ricco di significati: "in questa cornice di senso si rinviene l'esistenza di un campo di significazione anteriore ad ogni oggettività, l'origine del significato è da rinvenire nella dimensione fenomenologica dello spazio intersoggettivo" (Leo, 2015). E' necessaria una parola "unita con l'essere" (Mortari, 2007, online, *cit.* Zambrano), anzi: unita con gli esseri e che allo stesso tempo li unisce.

Mortari suggerisce di "usare poche ma essenziali parole, ossia quelle irrinunciabili, perché troppe parole possono oscurare il rivelarsi dell'altro. Liberare le parole dall'ovvio attraverso la ricerca di parole vuote cioè svuotate di significati congelati: solo così si rende il linguaggio capace di dare voce all'altro" (Mortari, 2007, online). In questo modo, il campo della semantica e della comunicazione diviene metaforicamente "il terreno di azione della dialettica filosofia-pedagogia, in quanto trova conferma sul piano della

riflessione, dove il soggetto che interpreta se stesso, interpretando i simboli che incontra nella sua esistenza, non sarà più il *cogito* cartesiano, ma un esistente che scopre” (Leo, 2015, online).

La pedagogia e la pratica educativa si aprono così alla “complessità del vivere umano e dei suoi molteplici rapporti con il mondo, secondo una interpretazione in cui l’obiettivo di indagine è sempre l’essere-in-relazione che costruisce la conoscenza in senso dinamico e storicamente condizionato” (*Ibidem*). Possiamo guardare a questa prospettiva pedagogica come ad una lotta per “superare l’idealismo, [per] andare oltre il soggetto chiuso nel suo sistema di significazione” (*Ibidem*), per restituire dignità ai soggetti come fautori intenzionali della propria conoscenza: dei veri e propri costruttori attivi di un “percorso [che] risulta essere non un mero costruito, ma una trasformazione continua” (*Ibidem*).

Sarebbe quindi auspicabile che l’azione educativa possa orientarsi (e fondarsi) su una riflessività, su un’analisi ed una introspezione di sé e dei propri vissuti come “progettualità intenzionale” (*Ibidem*).

3. Il valore pedagogico dell'educazione all'intelligenza emotiva

Nel primo capitolo si è affrontato il tema dell'intelligenza emotiva nei suoi raccordi con la fenomenologia husserliana, e in particolare con gli studi sull'empatia affrontati dall'allieva del filosofo tedesco, Edith Stein.

Si sono visionate le implicazioni semantiche, i contenuti teorico-scientifici e l'importanza che le competenze emotive racchiudono nella costruzione interpersonale del mondo, della realtà, del sé e dell'essere-in-relazione.

In questa sede, ciò che interessa approfondire risiede nel valore dell'educazione all'intelligenza emotiva, e nella rilevanza pedagogica che detiene.

“Abbiamo due menti: una che pensa, l'altra che sente.”

(Daniel Goleman)

Se pensiamo alla denominazione stessa della nostra specie *“Homo Sapiens”*, ci è già possibile individuare come, a livello evolutivo, la capacità di poter pensare abbia costituito un grande fattore nella selezione naturale. Il valore del repertorio emozionale ai fini della sopravvivenza ci ha permesso di continuare ad evolverci: abbiamo creato le prime forme di linguaggio e le prime società complesse, quindi vere e proprie forme di relazione del tutto simili a quelle che conosciamo oggi. “Nel cercare di comprendere come mai l'evoluzione abbia conferito all'emozione un ruolo tanto fondamentale nella psiche umana, i sociobiologi indicano – quale possibile spiegazione – proprio questa prevalenza del cuore sulla mente nei momenti più critici della vita. Essi sostengono che le nostre emozioni ci guidano nell'affrontare situazioni e compiti troppo difficili e importanti perché possano essere affidati al solo intelletto [...]. Ogni emozione ci predispone all'azione in modo caratteristico; ciascuna di esse ci orienta in una direzione” (Goleman, 2022, p. 32).

Pensiamo che già a livello biologico le emozioni trovano casa all'interno del “nostro sistema nervoso come bagaglio comportamentale innato” e che per questo finiscono per diventare “tendenze automatiche del nostro cuore” (Ivi, p. 32-33).

Se ci avviciniamo con più attenzione a guardare il cervello di questo nostro vicinissimo antenato, scopriremo che “la neocorteccia di *Homo Sapiens*, tanto più sviluppata che nelle altre specie, è responsabile di tutte le nostre capacità segnatamente umane. Essa è la sede del pensiero; contiene i centri che integrano e comprendono quanto viene percepito dai sensi; e inoltre, aggiunge ai sentimenti ciò che noi pensiamo di essi – e ci consente di provare sentimenti a proposito delle idee, dell’arte, dei simboli e dell’immaginazione” (Ivi, p.44), quindi una certa laboriosità che mette insieme gli aspetti sensoriali con la possibilità di eseguire pensieri complessi, arrivando persino a capacità di meta-riflessione: “nel corso dell’evoluzione la neocorteccia permise una regolazione fine che senza dubbio comportò enormi vantaggi ai fini della capacità di un organismo di sopravvivere alle avversità, aumentando nel contempo le probabilità che la sua progenie trasmettesse alle generazioni future i geni codificanti quegli stessi circuiti neuronali. Il vantaggio per la sopravvivenza, garantito dalla neocorteccia, è dovuto alla sua capacità di ideare programmi a lungo termine e di escogitare strategie mentali e altri espedienti. Aldilà di questo, i trionfi dell’arte, della civiltà e della cultura sono tutti frutto dell’attività neocorticale.” (Ivi, p.44-45)

“Questa nuova componente del cervello consentì l’aggiunta di altrettante nuove sfumature alla vita emotiva”; è la neocorteccia che “rende possibili le finezze e le complessità della vita emozionale, ad esempio la capacità di provare sentimenti sui propri sentimenti” (Ivi, p.45). Dal sistema limbico si svilupparono poi alcuni centri cerebrali superiori tra cui il *cervello emozionale*, il quale detiene “un ruolo fondamentale nell’architettura neurale. Come fonte dalla quale si sono sviluppate le parti più recenti del cervello, le aree emozionali sono strettamente collegate a tutte le zone della neocorteccia attraverso una miriade di circuiti di connessione. Ciò conferisce ai centri emozionali l’immenso potere di influenzare il funzionamento di tutte le altre aree del cervello – compresi i centri del pensiero” (Ivi, p.46)

Con questo possiamo affermare che l’emotività ha un valore ben più grande, all’interno dei processi mentali, di quanto si è abituati a pensare, e che possiede una grande influenza sulle abilità mentali puramente cognitive. Eppure, è di normale abitudine attribuire al cervello il ruolo di organo del nostro corpo in cui risiede la razionalità pura.

Sappiamo bene che “quando è il momento che decisioni e azioni prendano forma, i sentimenti contano almeno quanto il pensiero razionale, e spesso anche di più. Finora si è data troppa importanza al valore, nella vita umana, della sfera puramente razionale – in altre parole quella misurata dal Qi” (*Ivi*, p. 33), quando in realtà il quoziente intellettivo non è l’unica cosa che compone il nostro intelletto.

Invece di pensarci come individui *divisi tra cuore e mente*, potremmo piuttosto pensarci come *possessori di due tipologie di menti differenti*: una **mente emozionale** e una **mente razionale**. “Queste due modalità della conoscenza, così fundamentalmente diverse, interagiscono per costruire la nostra vita mentale.” (*Ivi*, p. 40)

Husserl, dalla sua, ritiene che “noi possiamo parlare di un intelletto puro (*rein Verstand*) o di una intelligenza pura (*rein Intellekt*), poiché gli atti che comprendiamo sotto il titolo di percezioni, rappresentazioni, giudizi, propensioni, supposizioni, dubbi, sono pensabili senza alcuna partecipazione degli atti affettivi” (Husserl E. , 1988, p. 252).

“L’oggetto resta oggetto, la verità resta verità.”
(*Ibidem*)

Husserl ritiene che rispetto ad una rappresentazione colta prodotta da un atto intellettuale, (essa) “rimane nel variare delle prese di posizione affettive” e che quindi “gli atti intellettivi, nella loro presenza o contenuto immanente, non contengono nulla degli atti valutativi” (Costa, 2009, p. 141). La rappresentazione pura resta la stessa, non muta, eppure “questa identità non allude ad una rappresentazione liberata dallo stato emotivo, ma alla possibilità di percepire la stessa cosa all’interno di una molteplicità di stati emotivi” (*Ibidem*). In sintesi, per Husserl l’emozione si fonda “su un atto intellettuale, nel senso che questo atto motiva quello emozionale” (*Ibidem*).

Ora, questo sembrerebbe portare Husserl verso una svalutazione della vita emotiva in favore della mente razionale. Però sappiamo bene che, in tutto il suo percorso, Husserl ha sempre rivendicato una certa insofferenza verso un tipo di intelletto razionalistico fondato sulla scientificità a tutti i costi, tipicamente di stampo positivista. Pertanto, vediamo che, appropinquandosi in questi discorsi, emerge per il filosofo l’idea che gli atti emozionali

posseggono una funzione propriamente intenzionale, in accordo con la sua fenomenologia.

Anche se comunque Husserl ci tiene particolarmente a esplicitare che “le emozioni non si basano su giudizi cognitivi”, egli “cerca di dare ragione della vita etica e della percezione emozionale dei valori i quali devono essere presupposti affinché la stessa razionalità del giudizio intellettuale possa farsi avanti” (*Ivi*, p. 142).

In questo senso, potrebbe sembrare che Husserl tratti di una qualche forma di intelligenza emotiva (senza però esplicitarlo in alcun modo), che si distingue da quella intellettuale rivendicando un’ apprezzabile importanza nei riguardi degli aspetti valoriali, dell’ intelletto emotivo, e soprattutto della volontà rispetto ad una formazione di giudizi sul mondo: “secondo Husserl, se qualcosa, nella pura emozione, si presenta come bello [...] e a ciò si accompagna un giudizio di esistenza [...], questo motiva una gioia legittima e giustificata, come il suo contrario motiva una tristezza legittima.” (*Ibidem*)

Ovviamente, il giudizio del mondo che deriva dagli aspetti emozionali personali porta alla costruzione di mondi del tutto caratteristici, derivati dall’ individualità di chi esperisce il mondo stesso. L’ esperienza individuale è legata alla volontà stessa dell’ individuo di esperire il mondo, e di farsi un’ idea di esso, nonché ai valori che guidano l’ individuo nelle sue azioni.

“In ogni gesto c’è la mia relazione col mondo, il mio modo di vederlo, sentirlo, la mia educazione, il mio ambiente, la mia costituzione psicologica, il mio modo di offrirmi, tutta la mia biografia.”

(Umberto Galimberti)

Vediamo quindi come tutti questi fattori risultano collegati tra loro e, allo stesso tempo, ruotano intorno all’ idea di intenzionalità husserliana. Si aprono, quindi, un susseguirsi di “implicazioni puramente formali, che legano insieme vita emotiva, desiderio e volontà in quanto strutture della ragione”. (Costa, 2009, p. 142)

Queste implicazioni, “dipendono da ciò che viene sentito come valore” (*Ibidem*); infatti, il valore si dimostra legato all’emotività e ciò comporta alcune “conseguenze immediate su come dobbiamo intendere i rapporti tra emozioni e ragioni, tra atti emozionali e atti intellettivi, perché mostra come la percezione del valore non possa sostenersi su una teoria cognitiva delle emozioni. Al contrario, le emozioni fanno accedere a nuovi oggetti, a cui l’intelletto è del tutto cieco e che non potrebbero apparire senza le emozioni.” (*Ivi*, p. 144)

“i valori non si danno come le pietre, non si offrono alla percezione sensibile, non si vedono con i nostri occhi frontali. E neanche si offrono, si manifestano attraverso ragionamenti.”

(Costa, 2009, p. 145)

I valori si presentano come indissolubilmente legati alla dimensione della volontà, pertanto l’ideale di percorrere una vita di valore si riconduce direttamente alla volontà di voler vivere una vita di valore. Farsi carico, attraverso la volontà, del proprio percorso di vita, secondo aspetti valoriali ben precisi, riconduce alla formazione di individui che, ricercando una vita di senso, si caricano essi stessi di senso. “Per questo i valori sono – secondo Husserl – di nuova specie e si danno alla coscienza solo nella modalità del sentire emozionale. [...] Le emozioni rappresentano dunque una specifica modalità di esperienza attraverso cui si rendono accessibili alla coscienza oggetti di nuova specie che non potrebbero altrimenti manifestarsi.” (*Ivi*, p. 145) In altre parole, le emozioni fanno parte del modo di vivere del soggetto che le prova. Ognuno di noi esperisce il mondo a partire dalla propria personale emotività, che ci permette di vedere le cose con un certo punto di vista: le emozioni (come allo stesso modo i sentimenti) “non colorano le nostre rappresentazioni, ma rivelano nuovi oggetti”; nella misura in cui gli atti emozionali e di sentimento sono intenzionali, essi sono precisamente la rivelazione di un mondo (*Ivi*, p. 146).

*“Attraverso l’intuizione emozionale,
la coscienza valutante costituisce l’oggettualità assiologica.”*

(Costa, p. 145).

Tra l’altro, Husserl ha sempre assegnato alla soggettività un ruolo fondamentale nella costruzione della realtà, tanto da ritenere che “il mondo è qualcosa che si costituisce nell’esperienza soggettiva, e che questa soggettività che costituisce in sé l’essere è l’intersoggettività trascendentale” (*Ivi*, p. 185): il soggetto partecipa alla co-costruzione del mondo (e allo stesso tempo alla costruzione di sé) con tutto il suo bagaglio di individualità, le sue caratteristiche personali, proprio perché affinché “possa costituirsi un mondo intersoggettivo, perché gli altri (e dunque l’umanità) possano apparire, essi devono manifestarsi a un io originario, che non può mai rinunciare alla sua peculiarità e alla sua indeclinabilità personale” (*Ivi*, p. 187).

Possiamo quindi constatare come le emozioni divengono “parte integrante dell’atto conoscitivo in quanto non sono aspetti incidentali dell’esperienza umana, e neppure elementi irrazionali. Sono componenti intelligenti della cognizione in quanto rendono possibile una più complessa comprensione del fenomeno.” (Mortari, 2007, online). I sentimenti intenzionali, continua invece Costa, “aprono la possibilità di vivere in un mondo umano anziché in un semplice mondo di cose”. (Costa, 2009, p. 146)

A livello pedagogico, interessarsi anche degli aspetti emotivi giocherebbe un grande vantaggio nel successo formativo degli individui. In raccordo con la fenomenologia husserliana, possiamo dire che “la vita emotiva ha una portata trascendentale, così ci si potrebbe forse esprimere, perché solo in quanto dotato di sentimenti un soggetto può vivere in un mondo di valori e di sensi, ed è solo questa caratteristica a rendere possibile un mondo umano” (*Ivi*, p. 147), ed è solo (aggiungerei) a partire da queste considerazioni imprescindibili che si possono formare individui di senso, che entrano in contatto tra loro attraverso relazioni di senso.

All’interno del panorama pedagogico, aiutare i singoli ad orientare la propria vita emotiva risulta quindi fondamentale per una duplice motivazione: *in primis*, educare tenendo conto dell’emotività dei soggetti permette a questi di raggiungere degli obiettivi educativi

che vengono calibrati a partire dalla loro individualità. Rendere i discenti protagonisti attivi della propria educazione si tramuterebbe in un potenziale beneficio verso il successo scolastico.

In secondo luogo, educare individui di senso, con una riflessione sull'emotività propria e degli altri, permette, di conseguenza, di creare un sistema scolastico e una società di senso in cui l'intelligenza non è valutata esclusivamente a partire dalle capacità intellettive, ma si basa anche sulle capacità emotive. Un mondo in cui il saper pensare e il saper sentire rivestono eguale rilevanza è un mondo che si fonda a partire da individui che possiedono competenze emotive: "la sintonia tra pensare e sentire si realizza nell'empatia, cioè attraverso la capacità di sentire l'altro dentro di sé." (Mortari, 2007, online)

In conclusione, adottare un approccio pedagogico che metta in risalto l'educazione all'intelligenza emotiva "significa, di fatto, riconfigurare gli obiettivi educativi [...], fino ad abbracciare priorità che non siano semplicemente legate agli apprendimenti scolastici, ma anche allo sviluppo di competenze sociali, emozionali ed etiche. In tal senso, l'apprendimento socioemotivo riesce a delineare gli orizzonti di una proposta educativa che sappia far coincidere l'educazione del sé, con lo sviluppo di abilità di vita utili per gettare le fondamenta per un miglioramento della qualità della vita, in vista di una maggiore partecipazione democratica alla società. In questa prospettiva, gli apprendimenti scolastici insieme a quelli socio-emotivi ed etici, sono visti come un diritto di tutti gli studenti, un diritto che dovrebbe essere riconosciuto dai genitori e soprattutto dagli insegnanti che vogliono supportare le abilità di bambini ed adolescenti, nello sviluppare motivazione a diventare membri attivi e partecipi della propria comunità." (Cavallo 2010, p. 239, *cit.* Elias 2004)

CAPITOLO TERZO

1. Potenzialità e criticità di un approccio pedagogico fenomenologicamente fondato

Verranno esposte, in questo capitolo, idee e considerazioni che andranno a mostrare le mozioni a favore rispetto all'utilizzo di alcuni aspetti salienti della fenomenologia husserliana in ambito pedagogico, come anche le difficoltà di poter adottare questa prospettiva nell'ambito della formazione della persona.

Nel primo sottoparagrafo, vengono presentati i concetti della visione filosofica (fenomenologica) di Edmund Husserl considerati maggiormente adeguati per un'applicazione in campo educativo: vengono evidenziati gli aspetti positivi di questa applicazione, i vantaggi e le prospettive, anche rispetto all'importanza degli aspetti formativi dettati dai valori e dall'emotività.

Nel secondo sottoparagrafo, invece, vengono delineate le criticità di questa possibile applicazione. Vengono messe in discussione la fattibilità e la scientificità del metodo fenomenologico rispetto all'acquisizione di una conoscenza oggettivamente condivisibile. Sono poi presentati, come conseguenza, i limiti dell'implementazione di questa prospettiva in ambito educativo.

Vengono infine presentate le risoluzioni provenienti dalla fenomenologia husserliana rispetto alla contesa tra oggettività e soggettività, e il riflesso di questa controversia nella dicotomia tra teoria e pratica, la quale rappresenta un conflitto spesso ridondante in ambito educativo.

1.1 Educazione, valori, emotività. Perché dovremmo recuperare la fenomenologia husserliana in ambito pedagogico

Nello svilupparsi del secondo capitolo, si è sondata la compatibilità tra il pensiero filosofico di Husserl e la pedagogia.

La ricerca che ne stava alla base ha principalmente gravitato intorno alla possibilità di applicazione della fenomenologia in ambito pedagogico, prestando particolare attenzione alla possibilità di far coincidere quelle caratteristiche fondative della fenomenologia (intenzionalità, esperienza, intersoggettività) verso una effettiva progettazione pedagogica che rivolgesse la propria cura nei confronti del mondo dei valori e dell'emotività.

In questa ricerca, volta verso un'azione pedagogico-educativa intenzionata ad accompagnare l'individuo verso la conquista della propria umanità, riconosciamo come tutto "il rigore della fenomenologia non prescinde mai dal mondo-della-vita (*Lebenswelt*), vissuto ed esperito dal soggetto, a differenza del mondo dell'oggettività scientifica tradizionale. Questo mondo "per me" ma anche "mondo per ognuno", è sfondo e orizzonte di ogni conoscenza e di ogni relazione interumana. Prima fra tutte la relazione educativa." (Iori, 2016, online)

Abbiamo potuto constatare l'estrema rilevanza che riveste l'idea di mondo intersoggettivamente fondato per la fenomenologia husserliana. Abbiamo altresì appurato come, a livello formativo, questo ideale incarni e rappresenti delle specifiche qualità che sono da rincorrere in ambito pedagogico ed educativo: sia rispetto alla capacità di stare insieme e il valore che questa rappresenta, sia come modo di "stare in relazione" mentre si apprende, con chi si apprende.

Con questo ci si riferisce ad un *modus operandi* di "fare" e "pensare" l'educazione orientato verso l'idea che una costruzione del mondo condivisa (che necessita, quindi, delle relazioni tra gli individui), rappresenta un ideale pedagogico: la costruzione di sé si fa collettivamente, perché la propria formazione si riflette in quella altrui, nonché in quella del mondo. Fare educazione, o pensarla pedagogicamente, entro questi termini, significa proporre un modello in contrasto con le norme educative tradizionali standardizzate orientate, piuttosto, ad una prospettiva individualista.

Per questo si può rilevare che “la fenomenologia, [...], propone un nuovo modello di razionalità pedagogica, aperto alle dimensioni etiche della formazione, senza piegarle strutturalmente a una tavola di valori assoluti.” (De Leo, 2015, online) È attraverso l’educazione (intesa in questi termini) che i singoli soggetti possono riuscire ad individuare le mete che sono intenzionati a raggiungere, i valori e gli ideali ai quali aspirare, l’essere umano che si vuole essere e diventare. Gli individui, di fatto, hanno bisogno di una mappa per crescere, di essere direzionati, non istruiti a perseguire una strada piuttosto di un’altra, ma di affrontare una ricerca identitaria libera e allo stesso tempo accompagnata, che sia soprattutto sempre legata all’esperienza del mondo e agli altri singoli soggetti che ne fanno contemporaneamente esperienza.

“La rivisitazione [dell’ambito pedagogico-educativo] in chiave fenomenologica consente, come è implicito nella stessa questione filosofica, un ritornare sui propri passi, per vedere le medesime cose da angolature diverse, ogni volta rimettendo in discussione i risultati raggiunti e ri-fondandoli, ri-semantizzandoli in maniera nuova. Per educare a costruire il futuro occorre portare il discente a ritornare alle cose stesse, che non significa semplicemente guardare un oggetto, ma venire ad abitarlo, e da qui cogliere tutte le cose secondo la faccia che gli rivolgono”

(De Leo, 2015, online).

L’assunzione di questa fenomenologia in pedagogia idealmente si dirigerà verso la cooperazione e l’affiancamento dell’individuo nella co-costruzione della sua propria conoscenza secondo le possibilità che più gli sono consone. Co-costruire un sistema di simboli, significati, valori morali, per poter vivere eticamente nel mondo arrivando a fare conoscenza di esso attraverso la propria esperienza, sottende all’idea che “la centralità dell’etica della formazione risulta essere quella di avviare un percorso di riflessione nel *momento educativo*, mirato al formare una *ragione cosciente di sé*” (De Leo, 2015, online), un’identità consapevole.

L’identità è un dono sociale, poiché il riconoscimento della nostra persona proviene dal riconoscimento che ci danno gli altri. Per questo, Aristotele afferma che “la comunità

viene prima di ogni cosa: prima dei singoli, prima delle famiglie. E l'uomo è per natura un 'animale comunitario', un 'animale politico'. Chi si illude di poter vivere al di fuori di una comunità o è al di sopra o è al di sotto dell'uomo: o è una bestia, o è un dio" (Aristotele, 1986): pertanto, quando un individuo entra in una comunità non può pensare di fare a meno degli altri.

Al contrario, nelle nostre società occidentali contemporanee, sembra ben consolidarsi l'individualismo: il distacco e l'indifferenza verso gli altri.

"A causa della cattiva gestione delle nostre emozioni siamo diventati degli 'infermi relazionali' [...]" (Filliozat, 1998, p. 12).

Quando parliamo di persona dovremmo intendere (come per i greci) "colui che ti guarda davanti", ristabilire un contatto intenzionale, sincero, di valore, empatico ed emotivo. Negli ambienti di apprendimento, sarebbe pertanto significativo lavorare ad un recupero di queste considerazioni, in pieno spirito fenomenologico. Eppure, non di rado ci si scontra con una mancanza di risonanza emotiva in questi contesti. La riflessione sulle emozioni viene scalzata da quella sulle discipline: prevale il sapere rispetto alla modalità della sua produzione.

"A scuola impariamo la storia, la geografia, la matematica, il francese, a disegnare e a fare ginnastica... cosa impariamo sulle emozioni? Niente. [...] A scuola l'ottanta per cento della nostra vita quotidiana non viene preso in considerazione. Non ci potrebbe essere utile saperne di più sulla coscienza di sé e sulla comprensione delle emozioni, piuttosto che conoscere i re di Francia e il 1515?"

(Filliozat, 1998, p. 7-8)

Eppure abbiamo visto (già dal secondo capitolo) che un Qi elevato non basta più poiché vengono considerati nuovi aspetti dell'intelligenza, proponendo, tra le altre possibilità,

anche la prospettiva delle multiple intelligenze di Gardner, della quale si era parlato nel capitolo precedente. L'idea del Qi come standard ideale di rilevazione dell'intelligenza dovrebbe dirigersi verso una sua decadenza: ad oggi non dovrebbe più risultare come unica possibilità di rilevazione ed analisi perché il mondo e gli individui con esso, vengono riscoperti nelle proprie diversità e complessità.

A rinforzo di questo scardinamento della predominanza del Qi, emergono le considerazioni portate avanti da D. Goleman il quale, abbiamo visto nel capitolo precedente, si disfarebbe volentieri del Qi a favore di una valorizzazione del QE: il Quoziente Emotivo.

La valorizzazione dell'emotività, dell'allenamento "ai sentimenti", non solo arricchisce la formazione individuale di tutte quelle competenze prettamente umane che servono a formare individui coscienti, ma è allo stesso tempo una modalità estremamente gratificante di apprendere.

L'emozione può rivelarsi un fattore estremamente influente, capace di accrescere la motivazione ad imparare. In particolare, tenere conto delle differenze e delle peculiarità di ognuno, favorendo l'emancipazione delle competenze individuali, incrementerebbe il successo e la felicità in educazione: "la sola ragione non è sufficiente per affrontare tutto ciò" (Filliozat, 1998, p. 12).

*"Ognuno è un genio.
Ma se si giudica un pesce dalla sua abilità di arrampicarsi sugli alberi,
passerà tutta la sua vita a credersi stupido."
(Kelly, 2004, p. 80)*

A rinforzo dello scardinamento della supremazia del Qi, quest'idea di favorire lo sviluppo di competenze individuali ammette che i singoli soggetti possono possedere (e possiedono) tipologie di intelligenza differenziate. Peraltro, non si tratta affatto di una visione fantascientifica: invero, "nel 1983, Howard Gardner pubblica *Frames of mind*. In questo libro Gardner parla, per la prima volta, di intelligenze molteplici. [...] Gardner si allontana dal concetto di quoziente intellettivo a favore di uno studio dei numerosi e diversi aspetti dell'attività cognitiva. [...] Egli sottolinea la parola "intelligenze", al

plurale, perché per lui queste capacità sono tutte fondamentali, esattamente come quelle che risultano dai test d'intelligenza.” (Filliozat, 1998, p. 9).

Di fatto, secondo Gardner, “quoziente intellettivo ed intelligenza tendono purtroppo a essere confusi, e il risultato è che l'intelligenza è ormai diventata la capacità di rispondere a un test verbale e logico-matematico.” (*Ivi*, p. 10) Per questo sostiene, invece, che “non esiste una sola intelligenza, ma numerose” (*Ibidem*), e uno di questi tipi di intelligenza è proprio quella interpersonale, o per dirla con Goleman, l'intelligenza emotiva.

Diviene, pertanto, fondamentale ammettere l'eventualità di poter restituire una “*affidabilità oggettiva* del sentire emozionale, e dar forma a una sua costituzione fenomenologico-trascendentale in grado di esibire la stessa validità e correttezza universali della ‘logica del giudizio’.” (Ghigi, 2018, p. 179) Altrettanto, sarebbe significativo rinnegare una “considerazione della sfera emozionale, e del valore, di tipo utilitaristico-scientifica, secondo la quale l'unico vero principio ammissibile sarebbe che è valido solamente ciò che è scientificamente utile. Ciò significherebbe intraprendere un nuovo percorso che punta al riconoscimento del valore e della validità in sé come degli a priori individuabili da tutti, in virtù di un'unica coscienza emotiva, che appartiene all'umano e che costituisce la condizione per la presa di coscienza del valore stesso.” (*Ivi*, p. 180)

Si crea così l'occasione di abbandonare, in questo ambito, la predominanza di razionalità ed intelletto, poiché “il sentire emozionale è l'unico a fornire la chiave che rende accessibile il mondo dei valori a ciascuno di noi. Vi si arriva infatti non con un atto di ragione, ma attraverso un sentire emozionale che coinvolge corpo, anima e spirito, e in cui le cose e l'atto intenzionale-recettivo dettano le regole che la ragione non stabilisce. Le cose sono ‘portatrici di valore’ e, nel vissuto emozionale che le preferisce, il valore traspare da sé, senza ulteriori mediazioni rappresentative. Esso si dà immediatamente, nel vissuto emozionale: si presenta, nella sua originarietà, nel legame intenzionale con la coscienza esperiente. Da qui, pur nella comunanza di un unico presupposto del sentire, si distingue l'espressione personale.” (*Ivi*, p. 187)

La formazione di un'unica coscienza emotiva (quella che Ghigi intendeva come “comunanza di un unico presupposto del sentire”) è da interpretare “non come mero concetto (astratto), idea o giudizio ma, piuttosto, come la condizione essenziale affinché

possano costituirsi formazioni concettuali, predicative e leggi pratiche per la costituzione di un'etica universale” (Ivi, p. 181) che sia condivisa in senso interpersonale e costituita in modo intenzionale, secondo la concezione husserliana di una “fenomenologia dell'intersoggettività, [un] ‘comune sentire’ che unisce tutte le persone nell'afferramento dell'unico valere.” (Ivi, p. 188)

Si può quindi pensare che “la via dell'emozionale, dei sentimenti e, più in generale, del sentire è dunque non solo fenomenologicamente indagabile e descrivibile, in ambito teoretico, ma, con ogni legittimità, può anche essere perseguita in etica, come principale risorsa per la costituzione dell'individuo-personale e di una comunità personale” (Ivi, p. 192)

Arrivati a questo punto possiamo, pertanto, procedere nel constatare che “il rapporto vincolante tra ragione, conoscenza e mondo dei valori” risulta essere un argomento cruciale anche per Edmund Husserl. (Venier, 2014, online)

“Come posso ordinare razionalmente la mia vita e le mie aspirazioni, come posso sfuggire alla penosa discordia con me stesso, come alla legittima riprovazione dei miei simili? Come posso disporre la mia vita intera al bello e al buono e come posso, in linea con l'espressione tradizionale, ottenere la pura eudaimonia, la felicità?”

(Husserl E. , 1908-1914, p. 32)

Abbiamo visto nel capitolo precedente quanto per Husserl fosse importante la correlazione tra il mondo dei valori, dell'etica e delle emozioni.

Il valore indirizza gli individui a vivere una vita “di valore”, caratterizzata dal credere, e perseguire, un'esistenza il più possibile secondo l'etica e la morale comunemente delineate e condivise. Addirittura, essendo il valore strettamente collegato al percepire emotivo, la considerazione di ciò che è di valore passerà dalle emozioni, e le emozioni definiscono, a loro volta, ciò che è considerabile “di valore”: “anche per Husserl, il valore informa di sé il proprio oggetto e viene percepito attraverso atti emozionali specifici. Anche per le analisi husserliane è dunque essenziale l'intreccio tra la sfera motivazionale

volitiva che pone in gioco i valori e la sfera emotiva tramite cui essi si manifestano, vengono percepiti e riconosciuti come tali.” (Venier, 2014, online). Peraltro, è “tramite l'analisi del valore, [che] la sfera emotiva si rivela per Husserl non solo come una dimensione antepredicativa del giudizio cognitivo ma anche come condizione di un suo concreto arricchimento di significato. [...] La sfera emotiva nella sua immediatezza si pone dunque come il manifestarsi del valore che, a sua volta, si rivela come condizione di approfondimento dell'esperienza cognitiva” (*Ibidem*); per cui, di fatto, i valori sono percepiti emozionalmente, però “la vera comprensione del valore avviene solo nella scelta razionale, quando cioè l'emozione si è tradotta concretamente in valore: solamente quando l'intelletto riconosce ciò che si è reso manifesto negli atti emozionali come valore, il valore diventa realmente tale. [...] [la] percezione affettiva del valore, che si offre nella sfera emotiva, grazie alla sua cognizione diviene principio di guida dell'attività pratica” (*Ibidem*)

Pertanto, possiamo dire che nella sfera emotiva risiede la costituzione di ciò che rappresenta un valore, e la volontà (di azione) è ciò che prende atto di dare forma al bello (*Ibidem*). Ed è proprio in questo che ravvisiamo l'incontro tra lo sviluppo dell'intelligenza emotiva di Goleman e la fenomenologia di Husserl: l'emotività che indirizza alla vita di valore. Se poi vogliamo, entro questi termini, accostare uno sguardo peculiare al contesto pedagogico-educativo, prenderebbe forma una pedagogia che persegue un'ideale di vita vissuta secondo un comportamento etico, e che promuove un'educazione dei singoli all'agire secondo una condotta di valore, rispettando la propria ed altrui emotività, ma soprattutto riconoscendola.

“L'ordine dei valori -- e la determinazione della volontà che li sottende --, sposta decisamente il discorso husserliano dall'analogia tra ragione teorica e pratica verso la sfera etica personale” (*Ibidem*). Mediante le capacità valutative, si è in grado di entrare “nella questione della comprensione del significato dell'unità personale, dell'unità di una vita umana nella sua interezza”, come altrettanto ci si riferisce alla capacità di sapersi autovalutare ed autodeterminare (*Ibidem*). Si intende mettere in risalto la “centralità che il processo di autoformazione personale come educazione di sé viene ad assumere nel discorso etico husserliano come quella capacità di riconoscere il rapporto tra la norma e il proprio ordine personale dei valori” (Venier, 2014, *cf.* Hua XXXVII, *cit.* p. 9.)

Quando si parla di educazione, è giusto e doveroso che si parli di etica, di valori e di emozioni: l'ambito formativo non deve essere esclusivamente riferito alle discipline, all'allenamento della mente, ma si deve incaricare di prendersi la responsabilità verso la formazione e la crescita anche interiore dei discenti. La pedagogia deve assolutamente prestare attenzione e avere cura degli aspetti che riguardano la crescita "umana", aiutare gli individui a comportarsi e pensare in maniera etica ed moralmente, a sviluppare empatia, generosità, riflessività, e tutte quelle altre caratteristiche che elevano l'animo.

Le norme (come regole condivise) di cui si parlava prima "non sono nulla di astratto o di puramente formale. Ma sono il contenuto costante della capacità stessa di saperle riconoscere e cogliere come norme personali. Esse sottintendono, cioè, il saper individuare ciò che per me si pone come obbligo assoluto, il dover essere nella mia declinazione personale individuale che corrisponde per Husserl alla mia stessa vocazione personale per il mio meglio." (Venier, 2014, online)

La "norma", in questo senso, è riconducibile alle norme pedagogico-educative, poiché si riverbera in quel "pensare" e "fare" educazione che direziona e incoraggia gli individui a perseguire ciò che è un bene per loro stessi: "scopo supremo, quello della realizzazione di sé, a cui ciascun individuo è liberamente chiamato nel realizzare l'ordine dei propri valori" (*Ibidem*), ed è questo sicuramente un presupposto pedagogico che si fonda sull'idea che il "carattere essenziale della vita umana [...] è quello di tendere al bene, mirando sempre al proprio meglio, [come pure] di aspirare all'affermazione di valori positivi" (*Ibidem*).

Diviene evidente, a questo punto, la forte carica pedagogica che emerge dalla filosofia di Husserl, di cui si è parlato nel capitolo precedente: si nota come la formazione degli individui ricade sulla base dei valori, i quali, in accordo (se vogliamo) con l'intelligenza emotiva, si caratterizzano e prendono forma a partire dall'emotività, poiché è questa a caricarli di senso e di significati. È l'emotività che muove gli individui. E, in questo senso, la crescita personale è vista come uno sviluppo prettamente positivo della persona, che si educa e si forma in una continua ricerca del meglio di sé e per sé: la propria formazione personale è vista come la possibilità di realizzarsi nel senso più profondo e completo, seguendo valori ed emozioni.

Difatti, secondo Husserl, “pur nel succedersi di delusioni e sconfitte, in ciascuna dimensione esistenziale-personale, è sempre in gioco [...] una lotta per una vita piena di valore, una vita che può tradursi in vita etica quando il soggetto non è più relegato al grado più basso, sottomesso al teatro passivo delle forze motivazionali in lotta tra loro, ma quando invece cerca di abbracciare con l'interezza del proprio sguardo la propria vita e di dare ad essa, nella propria libera consapevolezza, un governo, una forma soddisfacente compiuta dell'ordine dei propri valori, la forma di una vita felice” (Venier 2014, online, *cf.* Hua XXVII, *cit.* p. 25)

Sempre secondo Husserl, “ciascun destino è dunque iscritto [...] nella propria storia individuale, nella libera volontà personale, e su questa base, anche in quella collettiva. Si tratta dunque di un destino che deve essere sempre teso alla formazione di un ordine di valori personali e alla loro conseguente gerarchia, gerarchia che non può mai dirsi assoluta, ma che segue sempre il percorso, irto di difficoltà, del rinnovamento individuale in cui i valori superiori assorbono quelli inferiori in uno sviluppo continuo” (Venier, 2014, online, *cf.* Hua VIII, *cit.* p. 13-14).

Per questo, “l'essenza del volere e dell'agire etico consiste dunque innanzitutto nel fatto di non essere un agire ingenuo [...] la sua motivazione razionale risiede invece nella consapevolezza della propria capacità normativa. [...] Il vero senso etico è, più fondamentalmente, quello che si interroga sulla possibilità di dirigere la propria vita verso il bene e il giusto in maniera inscindibile dalla ricerca del proprio meglio, dalla ricerca dell'attuazione della propria vocazione personale” (Venier, 2014, online)

Questa concezione di Husserl si dirige idealmente verso un tipo di archetipo pedagogico che considera la formazione/emancipazione dei soggetti (allo stesso tempo individuale e collettiva) in questo senso: “un soggetto [viene definito] tale in senso pregnante quando è autenticamente soggetto di volontà (*Willenssubjekt*): quando cioè non segue più passivamente il corso degli affetti e delle pulsioni, ma valuta sé stesso coerentemente in quanto soggetto di volontà. Nel seguire coerentemente la propria vocazione o nel trascurarla, il soggetto si trova di fronte alla propria scelta personale tramite cui può valutare sé stesso e agire giustamente o ingiustamente. Si tratta certamente di un ideale individuale ma è, per Husserl, allo stesso tempo, anche un ideale sociale, poiché la stessa vita di una comunità può assumere la forma di una vita etica all'insegna del rinnovamento

collettivo, solo sul fondamento della capacità del rinnovamento individuale che si rivela dunque come il suo presupposto necessario e indispensabile” (Venier, 2014, online, *cf.* Hua XXVII, *cit.* p. 22-24), riprendendo qui, di fatto, lo sviluppo di competenze empatiche e relazionali.

Si è potuto constatare come queste competenze siano sviluppabili attraverso un tipo di educazione sensibile all’intelligenza emotiva, in termini applicativi (insegnare con I.E.) e teorici (insegnare all’I.E.).

L’esatta corrispondenza tra l’intelligenza emotiva e la fenomenologia husserliana, in ambito educativo-pedagogico, viene riscontrata in primo luogo nel momento in cui viene esplicitata l’importanza delle relazioni (e dell’esperienza che si fa di esse e del mondo) nella costruzione di sé e del mondo, e nel momento in cui si è esplicitato che “la ragione, in Husserl, non è limitata all’ambito logico-teoretico, ma si allarga anche in senso pratico-emotivo: è fondamentale riconoscere all’ambito del [...] [sentimento e delle emozioni] un luogo all’interno di diversi campi della ragione, poiché solo in questo modo, riconoscendogli una sua autonomia, lo si potrà considerare come una reale alternativa alla razionalità logico-conoscitiva, anche se ad essa legata.” (Bandiera, 2009, online)

Procedendo secondo questi termini, viene riconsegnata alla pedagogia la responsabilità di formare non solo da un punto di vista scientifico, ma anche da un punto di vista etico-morale ed emotivo gli individui, per insegnare ad essere pienamente consapevoli di sé e del mondo. Questo si ritiene essere un concetto di primaria importanza per quanto riguarda la formazione degli individui, e non dovrebbe assolutamente essere dimenticato, perché “nel dirigere le attività dei soggetti in formazione, la società determina il suo stesso avvenire poiché essi costituiranno la società nel periodo successivo portando avanti il patrimonio di conoscenze, tecniche e valori acquisito nel tempo.” (Demaio, 2009, p. 29, *cf.* Dewey, 1992, *cit.* p. 85-97).

Il soggetto prende forma, comincia a distinguersi e ad emanciparsi, nella sua unicità e personalità, entro gli orizzonti di una formazione che dovrebbe necessariamente protendere all'autocoltivazione, in cui filosofia e educazione sono legate in un modo che si riferisce ad un processo di crescita sia personale che culturale (tradizione della *Bildung* tedesca) (Demaio, 2009, p. 29-30).

Per questo si torna a ribadire che “il divenire dell’umana esistenza, il suo farsi non si esplica mai in una dimensione astratta ed incontaminata, ma si determina e si modella all’interno delle esperienze, delle emozioni, delle relazioni che agitano la sua esistenza nonché del patrimonio etico e valoriale custodito e tramandato per mezzo dell’educazione dalla società che lo accoglie. La libertà di crescita e di sviluppo dell’essere umano è sempre circoscritta, in un certo senso limitata, sia dal suo potenziale biologico sia dall’influenza ambientale e, non ultimo, dall’incontro tra queste due variabili; il rapporto tra l’interiorità e l’esteriorità, ovvero tra lo sviluppo ontologico della persona e il suo inserimento all’interno della comunità costituisce il primo elemento di problematicità della formazione. Le potenzialità del soggetto e l’intenzionalità del contesto sociale (che si manifesta nell’educazione formale [...] [e informale]) si intrecciano e si dispiegano sul terreno della formazione delineando così la personalità dell’individuo, le linee guida che caratterizzeranno il suo essere nel mondo.” (*Ibidem*)

Infine, rispetto alle potenzialità che esemplificano il motivo per cui dovremmo recuperare la fenomenologia husserliana in ambito pedagogico, si conclude con l’idea che “se la forma dell’individuo discende da questa misteriosa ed imprevedibile relazione tra noi e il mondo, è chiaro che il ruolo dell’educazione, [...] risulta assolutamente centrale e delicato. [Questo perché,] anzitutto, [il] compito dell’educazione è quello di richiamare l’attenzione della persona verso dinamiche che diano senso alla sua esistenza, sottraendolo dal vuoto di una vita che rinuncia all’essere in favore dell’apparire [...] e, ancor più, di progettare sistemi educativi (soprattutto in ambito scolastico) che siano orientati alla coltivazione del sé più che alla mera acquisizione del sapere contenutistico che, se non è rielaborato come nutrimento dell’anima, per quanto vasto risulterà comunque sterile e limitato.” (*Ivi*, p. 31)

1.2 Limiti applicativi: quali incompatibilità possono far desistere la messa in opera di questa prospettiva

Nonostante le mozioni a favore verso l'applicazione della fenomenologia in campo pedagogico si dimostrino essere particolarmente solide, si distinguono, in questa sede, quelli che sono invece i limiti applicativi e le criticità espressi da questa possibilità.

Innanzitutto, con i capitoli precedenti, abbiamo potuto constatare che “the ability to learn from the experiences of others presents one of the greatest opportunities available to us as human beings. Phenomenology, as a philosophy [...], is wholly focused on Understanding (with a capital U) the experiences of others. As such, it offers those with a particular interest in understanding human experience and development a means of approaching and engaging with complex phenomena.” (Farrell, 2020, p. 7)

Allo stesso tempo, però, “phenomenology, with its complex language and concepts, can appear daunting at first sight.” (*Ibidem*)

Vedremo infatti come i principali limiti riscontrati verso l'uso di un orientamento fenomenologico in pedagogia, sono rivolti in primo luogo alla fenomenologia come approccio filosofico tout-court. Le critiche mosse alla fenomenologia husserliana, osserveremo poi, si riflettono su quelle che sono le incompatibilità riscontrate rispetto all'applicazione in ambito pedagogico-educativo. Difatti, più semplicemente, le criticità non sono dirette esplicitamente verso un'impossibilità applicativa nel campo della conoscenza e dell'educazione, ma, a partire dalle critiche alla fenomenologia husserliana, si individuano i motivi per cui queste corrispondono ad una difficoltà applicativa in ambito pedagogico.

Per cominciare, riguardo ad un certo spettro di critiche che si possono riscontrare verso la fenomenologia di Husserl, si deve tenere a mente che “Husserlian reflective methodology, in particular, has been challenged on the basis of its perceived inability to meet the standards of objectivity and reliability, leading to what has been called “phenomenological skepticism” (Jaakko, 2020, online, *cfr.* Roy, 2007).”

La controversia rivolta alla fenomenologia, riguarda, nello specifico, quella che è ritenuta l'incapacità della stessa di riuscire a raggiungere una realtà - e verità - oggettivamente fondata: “the traditional conception of phenomenology falls short of the basic

requirements of science, because it cannot provide a knowledge endowed with a sufficient degree of reliability and objectivity.” (Jaakko, 2020, online, *cfr.* Roy, 2007, *cit.* p. 4)

In particolare, questo insieme di critiche verso l’approccio fenomenologico, delinea un’impossibilità di raggiungere una conoscenza oggettivamente condivisibile a partire da un’indagine del mondo condotta soggettivamente; infatti, ciò che viene disapprovato si basa sulla considerazione che “no refined technique providing reliable results and methodological guidelines for scientific use of first-person methods has been established. [...] subjective approaches to studying conscious experience have failed to meet the epistemological standards and methodological requirements of science.” (Jaakko, 2020, online)

In questi termini viene, peraltro, ribadito che l’approccio fenomenologico si trova privo di una metodologia d’indagine della realtà che possa essere anche solo minimamente affidabile in senso scientifico: “phenomenology, in particular, has not met its goal of describing the contents of our conscious experience faithfully and reliably, without distortions or unfounded theorizing. By lacking a neutral method of description and a common ground for assessing its results, Dennett claims that phenomenology ‘has failed to find a single, settled method that everyone could agree upon’” (Jaakko, 2020, online, *cfr.* Dennett 1991, *cit.* p. 44, 67–69).

L’opposizione alla fenomenologia, giudica essere una grave mancanza quella di non poter raggiungere la verità in un modo oggettivamente condiviso, sostenendo ulteriormente che l’interrogazione di una realtà in senso soggettivo, non dovrebbe poter essere concepibile perché non potendo essere condivisa da tutti allo stesso modo, non riesce a cogliere quella ricerca oggettiva e scientifica della verità.

Ricordiamo che Husserl risolve, a modo suo, questo “gap”, questa mancanza di conferma oggettiva della realtà, inserendo la conferma intersoggettivamente fondata delle diverse indagini del mondo. L’intersoggettività, infatti, ha per Husserl il ruolo di conferma della realtà circostante agli uomini: quella che è stata prima indagata in modo soggettivo, ora trova la sua verifica a partire dalla condivisione della propria esperienza con gli altri soggetti-monade del mondo. Pertanto, la realtà risiede in un atto di mediazione, di condivisione delle esperienze.

Il dissenso scettico, però, non accetta nemmeno questa possibilità di validazione del mondo. Una delle motivazioni risiede nell'idea che “[this] critique of phenomenological reflection is based on the distinction between first-person and third-person methods and their respective data [...] [because] scientific theories can only be constructed from the third-person perspective. [...] In order to be considered as scientific, first-person investigations should also be able to constitute a reliable communal practice based on shared observations. But instead of delivering identical results or even findings that could be replicated, first-person investigations arguably end up relying on private access to subjective conscious experience and produce infeasible statements” (Jaakko, 2020, online, *cf.* Dennett, 1991, *cit.* p. 66, 70–71, 2003, 2007; *cf.* Overgaard et al., 2008).

La controversia metodologica si rivolge ancora più direttamente all'idea della costruzione intersoggettiva della realtà, ponendo una critica in questi termini: “first, it promotes problematic, and even careless, ways of generalizing from my own singular experience. Second, it paints a simplistic, and even erroneous, picture of first-person investigations as an agreement-producing practice, in which first-person accounts are readily reproduced by others by making personal inner observations and arriving at the same results” (Jaakko, 2020, online, *cf.* Dennett, 1991, *cit.* p. 66–67, 70).

Di fatto, la critica che viene più fortemente espressa nei confronti della fenomenologia husserliana sembra proprio ricadere su quello che è invece un punto importantissimo di questo approccio filosofico, che è proprio la forza della soggettività e delle esperienze soggettive nell'incontro intersoggettivo per la costruzione del mondo.

Abbiamo visto che “la disciplina della fenomenologia si può definire proprio come lo studio delle strutture dell'esperienza, o della coscienza. Precisamente, la fenomenologia studia le strutture dell'esperienza (consapevole) vissuta in prima persona, insieme alle stesse condizioni rilevanti dell'esperienza vissuta”. (Deckard, 2016, mia traduzione)

Andando più in profondità, poi, abbiamo appurato nei precedenti capitoli che “la fenomenologia conduce da questa esperienza cosciente (consapevole) a condizioni che aiutano a dare all'esperienza la sua intenzionalità. Husserl chiamava ‘intenzionalità’, [...] la direzionalità dell'esperienza verso le cose nel mondo, la proprietà della coscienza di essere una coscienza di o riguardo a qualcosa. Fondamentalmente, la fenomenologia studia la struttura di vari tipi di esperienza [...]. La struttura di queste forme di esperienza

coinvolge tipicamente [...] quella che noi ormai conosciamo come intenzionalità (di matrice husserliana).” (*Ibidem*, mia traduzione)

Ed infatti, quello di cui viene accusata la fenomenologia, in questo dibattito, riguarda il fatto che: “phenomenology has seemed to many to place far too much trust in our apparent intuitions about the way things unalterably are, for us or for others, and to be not nearly self-conscious enough about the constitutive role of language, representation and ideology in making things the way they are. [...] As a result, phenomenology cannot lead us anywhere but back into our own warmly wallowing-in-the-world selves, and does not offer us any prospect of transcending or transforming that in-the-worldness, not to say the world itself. To the degree that phenomenology may appear merely to accommodate us to the way things appear necessarily to be, reestablishing the continuity between man and world that metaphysics and modernity between them have viciously severed, it can be said to be quietist, naturalist, unhistorical and antihumanist.” (Connor, 1999, p. 17-31)

“La fenomenologia tradizionale si è concentrata sulle condizioni soggettive, pratiche e sociali dell'esperienza, nonché sulle intuizioni. Secondo la fenomenologia husserliana classica, la nostra esperienza è diretta verso – rappresenta o “intende” – cose solo attraverso particolari concetti, pensieri, idee, immagini, ecc. Questi costituiscono il significato o il contenuto di una data esperienza, e sono distinti dalle cose che presentano o significano”. (Deckard, 2016, mia traduzione) Eppure, proprio queste concezioni così fondamentali della fenomenologia, sono ancora quelle che raccolgono le maggiori critiche. Questo, probabilmente, a ragione della volontà di raggiungere una verità oggettiva.

Effettivamente, le concezioni husserliane a noi care sembrano poco ben incastrarsi con la ricerca dell'oggettività, entrando in un naturale contrasto con il paradigma e metodo scientifico della modernità.

Risulta utile ricordare, in questi termini, il discorso sviluppato all'interno del primo capitolo, il quale riprende un importante tema husserliano: la crisi delle scienze.

Ricorderemo, infatti, come Husserl “evoca i rischi della specializzazione scientifica, che può far perdere il senso della ragione umana” (alfabetasx, 2013, online).

In questi termini, infatti, ricordiamo come il punto di vista di Husserl fosse precisamente disposto in senso antitetico e contrastante nei confronti degli ideali positivisti che sostenevano il metodo scientifico. Il suo malcontento si orientava in questi termini: “Le scienze europee hanno pagato il loro particolare successo con la loro assoluta incapacità di dare una spiegazione al senso della vita, che rimane invece una questione fondamentale. La leva che consente a Edmund Husserl di risollevare l’umanità sta nel contrapporre seccamente il “*Lebenswelt*” (il mondo-della-vita) al “ mondo-vero-in-sé” della scienza. [...] Tuttavia, la vera questione, se torniamo al punto di vista husserliano, stava nel fatto che le scienze contemporanee, nel loro oggettivismo, avevano perso la *Lebensbedeutsamkeit*, il loro significato per la vita.” (alfabetasx, 2013, online)

Eppure, questa si ritiene essere la grande mancanza della fenomenologia, ovvero la sua incapacità di poter raggiungere la verità oggettiva, non tanto perché priva di metodo scientifico, ma perché non interessata a cogliere questa datità oggettiva, ma attratta da tutto ciò che concerne il “mondo della vita”.

Questo “disinteresse” verso la datità oggettiva del “mondo vero in sé” si rende poi esplicito in un altro principio caratteristico della fenomenologia di Husserl, che sarebbe l’epoché: la sospensione di giudizio. Verso questo concetto le critiche alla fenomenologia si sono espresse con rigore, sancendo che questa stessa idea di “mettere in pausa il mondo”, e tutte le considerazioni aprioristiche, sembra quasi protendano verso la denigrazione del mondo stesso e la sua esclusione.

Infatti, altre critiche che vengono mosse alla fenomenologia riguardano proprio l’adozione dell’epoché come principio d’indagine del mondo: “an introspective approach combined with a methodological procedure called epoché or “bracketing” leads Husserl to exclude the outer world and its real objects from phenomenological reflection and to restrict its scope to the internal or mental domain and the subjective world of a person.” (Jaakko, 2020, online)

L’epoché ridurrebbe, dunque, l’approccio diretto con il mondo, favorendo, invece, un’interazione soggettivata con esso. Ovviamente questo riduce la possibilità di avvicinarsi ad una conoscenza del mondo oggettivamente condivisa.

Ora, la ricerca oggettiva della verità è tipicamente stato un paradigma fortemente perseguito in ambito formativo, per cui l'educazione è spesso stata intesa come lo sviluppo di determinate competenze e conoscenze standardizzate, precise e univocamente intese, nonché universalmente accettate. L'impostazione pedagogica di questo paradigma educativo si è sempre legata in modo solido ad una proposizione di argomenti e discipline rigorosamente espressi in termini scientifici e proposti secondo modalità canoniche e di fruizione frontale della conoscenza.

Ovviamente questa modalità risulta ancora oggi indispensabile per acquisire un certo tipo di conoscenza in determinati ambiti, e porta a raggiungere, in questi stessi ambiti, dei risultati encomiabili (si veda per esempio nelle STEM, in ambito medico, ingegneristico, ecc.): il progresso scientifico, l'avvento della scienza moderna e la rivoluzione scientifica (a loro tempo) hanno permesso un avanzamento della conoscenza umana (nonché della razza umana) senza eguali. In queste circostanze, non ci si è sicuramente avvalsi di un metodo che garantiva lo sviluppo di una conoscenza soggettivata.

Secondo questa prospettiva educativa, l'approccio fenomenologico all'educazione non risulta essere abbastanza: l'indagine del mondo, la crescita personale e l'ampliamento della conoscenza perseguiti con un atteggiamento di indagine rigorosa del mondo riescono a fornire basi solide per una conoscenza precisa e univoca, che non permette margine di astrazione, ma raggiunge certezze.

Secondo questo punto di vista, non risulta ammissibile l'applicazione della fenomenologia di Husserl in ambito pedagogico. Pur non essendo state mosse delle critiche in modo esplicito all'applicazione in questo ambito della fenomenologia di Edmund Husserl, è possibile dichiarare che nel momento in cui la fenomenologia è considerata come un approccio (filosofico) che non garantisce un approccio oggettivo alla conoscenza del mondo, allora la sua applicazione nel campo della conoscenza risulterà necessariamente fallace. Soprattutto da parte di quei paradigmi che invece ritengono l'acquisizione oggettiva di conoscenza come unico approccio pedagogico ed educativo considerabile.

2. L'eterna contesa tra oggettività e soggettività, e il riflesso nella dicotomia tra teoria e pratica. La risposta fenomenologica

Sin qui abbiamo visto che sia le critiche che gli apprezzamenti ad una pedagogia fenomenologicamente orientata presentano argomentazioni distintamente valide a sostegno della propria tesi. Possiamo osservare che tale controversia richiama idealmente quella che avviene anche nel panorama filosofico, come anche in quello educativo.

Abbiamo potuto constatare in uno dei paragrafi precedenti (quello riguardante le mozioni a favore dell'applicazione della fenomenologia di Husserl in ambito pedagogico), come il discorso husserliano dall'analogia tra ragione teorica e pratica si sia diretto verso argomenti riguardanti la sfera dell'etica personale (Venier, 2014, online).

Facendo una breve premessa, bisogna considerare che con il termine "analogia", in filosofia, ci si riferisce alla "somiglianza tra le funzioni di due cose diverse in quanto ammettano lo stesso predicato, oppure, in seguito a rapporto di causa ed effetto, abbiano in comune alcuni attributi" (Oxford University Press, 2023, online). Se Husserl ritiene analoghi i termini di "teoria" e "pratica", questi in ambito educativo sono stati spesso ritenuti due concetti antagonisti, e sono stati altrettanto spesso protagonisti di un paradosso che si colloca all'interno di un dibattito piuttosto preponderante in ambito educativo, e che risiederebbe proprio nella costante contingenza tra la riflessione teorica pedagogica (che consente la riflessione sulle modalità di acquisizione della conoscenza) e la prassi educativa (la quale protende verso l'uso della tecnica: una deriva empiristica)⁵. In poche parole, il rapporto tra teoria e prassi in quest'ambito (formativo) è sempre stato considerato come una dicotomia: due facce antagoniste di una stessa medaglia.

“Il rapporto teoria-prassi, ovvero la relazione che si instaura tra la ricerca pedagogica e la sua effettiva applicazione all'interno del processo di formazione dell'individuo, rappresenta oggi uno dei punti nodali da cui si diramano molte delle questioni logico-epistemologiche ed operative della pedagogia contemporanea”

(Demaio, 2009, p. 28)

⁵ Ricorderemo, invece, che la ragione secondo Husserl non è limitata all'ambito logico-teoretico, ma si allarga anche in senso pratico-emotivo.

Questo rappresenta uno dei nodi problematici relativi al concetto di educazione e, di conseguenza, a quello di formazione, ovvero il suo essere intrinsecamente in bilico tra l'attualizzazione delle potenzialità del soggetto e la sua conformazione ad un ideale estrinseco (Demaio, 2009, p. 29).

Vedremo successivamente come la perenne diatriba tra “teoria e prassi” sia riconducibile a quella che è la dicotomia tra una concezione di educazione che debba necessariamente rifarsi ad una pratica di matrice più o meno scientifica, ma dogmatica, inequivocabile e consolidata, che faccia riferimento allo sviluppo di precise competenze universalmente definite, la quale si pone in forte opposizione all'applicazione di riflessioni pedagogiche (teoriche) alternative.

Potendo proporre invece una strada alternativa per evitare sia una “ricaduta nella dimensione pratica” (De Leo, 2015, online) (e quindi la prevalenza di un'ideale rispetto all'altro) o altrettanto di scansare il consolidamento di questa dicotomia, si potrebbe, per prima cosa, procedere col chiarificare alcune circostanze inerenti al rapporto tra teoria e prassi.

Innanzitutto, dovrebbero essere ben distinte le peculiarità inerenti allo spazio della teoresi. L'educazione dovrebbe risultare come un'articolata concentrazione di concettualizzazioni, nella quale però devono essere rigorosamente mantenuti ben distinti i diversi punti di vista che collettivamente sono in grado di indagare specifici aspetti.

La realtà educativa tocca molteplici aree disciplinari e per questo dovrebbe necessariamente fare riferimento a rudimenti teoretici, strumenti d'indagine e approcci metodologici diversi. La nozione di educazione riveste, così, una funzione sempre più polisemica, adeguandosi alla disciplina cui si riferisce. L'azione educativa, così, si reinventa in una “molteplicità di percorsi diversi” (*Ibidem*), per rispondere alla molteplicità delle interpretazioni, delle intenzionalità (in senso educativo), e delle esperienze.

In ogni caso, l'alternarsi tra l'intervento operativo e la riflessione teoretica non cesserà di ripresentarsi.

L'intervento educativo si deve, pertanto, rendere variabile: deve attribuirsi diverse forme e dovrebbe potersi costituire come un florido contenitore di materiale molteplice e

diversificato, adatto per una costante riformulazione teoretica. È questa circolarità a donare progresso e arricchimento tra i due momenti: una relazione di reciprocità tra il momento riflessivo e quello pratico.

Instaurare un rapporto con una struttura spiraliforme di reciprocità consente di dar inizio ad una relazione armoniosa tra educazione e pedagogia, scampando ad una estremizzazione degli approcci (come tra quello scientifico e fenomenologico). La radicalizzazione di determinate considerazioni risulta in niente di meno che in una progettazione pedagogico-educativa infondata, insoddisfacente e inadeguata, che si sofferma su assottigliamenti tecnicistiche e su un limitato empirismo statico. Seguendo questi ideali, la pedagogia finirebbe per smarrire il suo compito educativo unidisciplinare, che sarebbe piuttosto quello di unirsi armoniosamente con altre scienze umane (fra queste, in particolare, discipline come la sociologia e la filosofia), unione non intesa, sia ben chiaro, nell'ottica della perdita d'identità di queste discipline, ma come un'interazione costante e arricchente.

L'oggettività nella sua eccezione empirico sperimentale diviene quindi fortemente criticabile, in quest'ottica, poiché si rende colpevole di una semplificazione scientifica ed intellettualistica della realtà del mondo e dell'uomo, quando invece bisognerebbe rintracciare il modo per poter tornare all'esistenza primigenia: al legame essenziale tra la filosofia e le scienze della formazione. Un legame che, invece, la fenomenologia intenderebbe ripristinare.

Tale correlazione, migliora la condizione educativa nella sua metodologia oggettivistica ed oggettivante. Non impone ideali rigidi e predefiniti, e non risponde all'ambivalente richiesta di convivenza tra rigidità teorica e interventi educativi trasformativi.

L'idea di pedagogia, deve rivelare i valori che la possano rappresentare al meglio, ricorrendo ad una profonda valutazione epistemologica volta a ripristinare la scientificità all'interno dei processi di conoscenza. Idealmente, la pedagogia dovrebbe proporsi come uno stimolo epistemologico: fornire i consigli fondamentali per realizzare una teoria della conoscenza, la quale ben si radica su una filosofia della scienza aperta e problematica. Questa solamente è capace di entrare propriamente in relazione con gli esseri umani, perché rispondente alle reali necessità e alle problematiche seriamente generative per gli uomini e la loro vita. Siffatta prospettiva rappresenta la strada diretta ad un'azione

pedagogico-educativa che si prefigge di accompagnare l'individuo verso la conquista della propria umanità, verso la formazione di soggetti senzienti, liberi ed autonomi.

In questo senso, la prospettiva fenomenologica delinea con precisione l'idea di che cosa l'educazione non deve essere: “the purpose of education is not mastering skill sets through drills, but rather involves a transformation of the being in the world, and this happens when a new possibility of action has been understood.” (Costa, 2018, p. 25)

Nel nostro caso, la “nuova possibilità di azione” è incarnata proprio dalla prospettiva fenomenologica, che afferma altresì con chiarezza di che cosa invece l'educazione dovrebbe occuparsi e in che modo dovrebbe agire.

Costa asserisce: “learning is not the acquisition of contents and discrete blocks, which are added to one another, but the understanding of synthetic structures and systems of cross-references.” (*Ivi*, p. 25)

La fenomenologia, sappiamo, protende verso una modalità di acquisizione di competenze che si basano strettamente sull'esperienza personale che si fa del mondo. Pertanto, il mondo non deve essere indagato per categorie, comparti stagni, perché il mondo non si dà come tale in nessuna esperienza genuina (soggettiva) di esso. La conoscenza si acquisisce interpretando il mondo, costruendo significati, ma soprattutto interelando questi significati tra loro: “The meaning [...] is neither in the object [...] nor in the mind [...] but within this system of differences and references.” (*Ivi*, p. 25)

Più precisamente, sostiene sempre Costa, “a phenomenological perspective contends that meanings are in the world, that the subject is a being in the world and that learning does not mean expanding the knowledge of the contents, but rather developing the ability to grasp relationships, because it is in this way students can come to terms with their lives. [...] an individual understands a concept, theory or domain of knowledge insofar as he can grasp the relationships which are constitutive of a certain world” (*Ivi*, p. 26)

Comprendere, imparare ed ampliare la propria conoscenza, non provengono da un sapere che viene consegnato passivamente, ma da una conoscenza a cui si è arrivati comprendendo il mondo, facendo esperienza di esso e afferrando i legami che legano insieme la conoscenza e le cose del mondo.

Arrivare a questo livello di comprensione del mondo permette allo stesso tempo di raggiungere un livello di conoscenza di sé, delle proprie competenze ed incompetenze, di quel che si conosce e ciò che non si conosce ancora. Nell'atto della comprensione di sé e del mondo risiede la possibilità data dall'educazione di poter pervenire alla realizzazione di sé, verso la quale ogni individuo è chiamato e che dovrebbe poter compiere liberamente: "Learning as transformation of the self thus involves the ability to grasp their own possibilities, which are in the world, and in this sense it matches a critical approach to pedagogy insofar as grasping their own possibilities of action plays a pivotal role in helping students to unmask the ways in which forms of power and domination operate to shape their interaction with the world they inhabit." (*Ivi*, p. 26)

Nel momento in cui gli individui sono in grado di raggiungere un livello profondo di conoscenza del mondo, raggiungono anche una profonda comprensione di sé. Questo, allo stesso modo, vuol dire che nel momento in cui un soggetto conquista una buona comprensione della propria persona, esso guarda il mondo in modo diverso: "if to be a subject is to be in the mode of being aware of oneself, this awareness is always being conscious of the possibilities that you are offered by the world." (*Ivi*, p. 26)

Se comprendere il mondo vuol dire anche comprendere sé stessi, allora saper riconoscere le possibilità del mondo significa saper anche riconoscere le proprie possibilità di essere e poter raggiungere la propria crescita personale e la propria emancipazione. Conoscere il mondo vuol dire essere in grado di non farsi intrappolare da letture e prospettive del mondo stereotipate e anguste: forme educative oppressive che riducono le possibilità di crescita degli individui.

Per questo motivo, "learning [should] not mean overloading the memory or developing that peculiar memory that belongs to the time of the book (and handbook). Learning [instead, should] entails developing a competency as a way of inhabiting the world. [...] The goal of education is not to transfer a stock of ideas from the mind of the educator to the mind of the student. We have to think about the subject not as a closed box with contents, but rather as an opening to the world." (*Ivi*, p. 27)

Allora l'insegnamento dovrebbe preferibilmente essere interpretato come "un agire verso un cambiamento esistenziale, come ricercare un'apertura ad altre possibilità dell'essere" (Ivi, p. 27, mia traduzione): come un evento trasformativo dell' "essere" nel mondo e della sua esistenza.

"Teaching is therefore letting the person 'see' the new possibilities. Education does not have to do with implementing self-reflection, but with enlarging circumspection (Umsicht) as the way of being in the world and taking care of things, himself and others. Learning is making experience of the world and not finding new ways of defining the world, it is discovering meaning and not meaning-making."

(Ivi, p. 28)

Di conseguenza, stando alla prospettiva fenomenologica, "l'apprendimento non deve quindi risultare in un mutamento della comprensione del mondo, o della vita, ma dovrebbe portare all'incontro di nuove possibilità nel mondo, cioè nuove direzioni che possono essere perseguite dall'esistenza. Secondo questo punto di vista, l'apprendimento non significa primariamente cambiare la nostra comprensione di noi stessi o compiere una revisione del nostro sistema di credenze, ma piuttosto percepire ciò che nel mondo è venuto alla luce". (Ivi, p. 28, mia traduzione)

In precedenza, è stata ribadita l'importanza del ruolo che incarnano gli altri soggetti nella costruzione del mondo, nonché nella propria emancipazione personale; infatti, "the disclosure of the world also depends on the relation to other subjects, since others are constitutive of subjectivity" (Ivi, p. 28). La conferma del proprio sé proviene dagli altri in un costante riequilibrio di sguardi per cui ogni soggetto serve all'altro per definirsi ed emanciparsi. Nondimeno si torna qui a ribadire ciò che è stato detto precedentemente, per cui un individuo da solo non può essere tale: è nell'intersoggettività che si danno i singoli soggetti.

"An isolated I without the others is in the end just as far from being given initially"

(Ivi, p. 29, cfr. Heidegger, 1996, cit. p. 109)

Appunto per questo, l'indagine del mondo nel confronto intersoggettivo rappresenta la legittimazione delle individualità per antonomasia: "being a subject means being able to remain oneself, different from others, albeit through others. Being in the world means to be through others, with others but keeping his own difference from others. [...] In the world, as far as the subject has to act, he finds out what he can be." (*Ivi*, p. 29)

Costa ribadisce che l'insegnamento che non si fa garante di concedere queste possibilità ai suoi discenti, non è efficace in questi termini: "Therefore, education that does not open to the meanings and possibilities given within a world cancels the horizons of expectation, and instead of education it produces closedness, as maybe occurs at school." (*Ibidem*)

Invece abbiamo visto come una pedagogia di stampo fenomenologico si preoccupa di consegnare ai propri educandi la capacità di imparare a prendersi cura di sé e della propria esistenza, che peraltro vuol dire parimenti imparare a prendersi cura dell'esistenza degli altri e del mondo, spingendosi verso la formazione del miglior sé possibile. La caratteristica essenziale della vita umana è (o meglio, dovrebbe essere) aspirare al bene, sforzarsi sempre di essere migliori e affermare valori positivi. E di questo l'educazione dovrebbe tenere ben conto, poiché indirizzando le attività dei singoli soggetti in educazione, la società determina il proprio futuro.

Relativamente a ciò Gardner scrive: "education has to do with fashioning certain kinds of individuals – the kind of persons I (and others) desire the young of the world to become. I crave human beings who understand the world, who gain sustenance from such understanding, and who want – ardently, perennially – to alter it for the better. Such citizens can only come into existence if students learn to understand the world as it has been portrayed by those who have studied it most carefully and lived in it most thoughtfully." (*Ivi*, p. 32, *cfr.* Gardner, 2000, *cit.* p. 19-20)

Le parole usate da Gardner sottolineano la rilevanza che rappresenta in tutto ciò il confronto con una figura di guida, un modello che orienti un'educazione in questi termini. Eppure, non di rado si viene a conoscenza di realtà educative che si orientano in tutt'altra direzione, per esempio, dice sempre Costa, "the ontological assumption is that education consists in shaping, forging, altering. In this way you cancel another chance to think about

the educational relationship, one that stems from the question: how can the teacher facilitate learning processes without cancelling the diversity of the learner's perspective?" (*Ibidem*, cfr. Stojanov, 2006)

Ovviamente, questo tipo di presupposti cancella qualunque possibilità di confronto arricchente, appiattendo le differenze e denigrando una relazione di reciprocità all'interno del momento educativo: "That way of thinking about education implies the removal of a constitutive feature of the educational relationship: the difference between teacher and learner. Since education is a relationship to otherness, the reduction of the otherness of the learner to the subjectivity of the teacher must be avoided" (*Ibidem*).

Se l'educazione fosse improntata verso un appiattimento delle differenze, nessuno avrebbe la possibilità di indagare e sperimentare il mondo individualmente, perché vi sarebbe un solo modo acconsentito. Non vi sarebbe tantomeno l'occasione di esplorare l'orizzonte di possibilità di crescita ed emancipazione: l'individuo non avrebbe a disposizione un margine ampio di scelta sul suo divenire, perché esso potrebbe auspicare solo a possibilità limitate. Invece, "[to] educate is to let them [- the individuals -] see their own possibilities. Education does not mean shaping and altering, but rather placing the learner in front of his own possibilities, letting him understand the system of references of his own world." (*Ibidem*)

E ancora ribadisce Costa: "In the educational process the changing of the subject is not at stake. Education must instead place him in front of his possibilities. [...] education opens to a horizon of possibilities, whereas training determines how the possibilities have to be used, transforming possibilities into constraints." (*Ibidem*)

Qui Costa ha introdotto l'uso del termine "allenamento", come nemesi nei confronti del termine "insegnamento"; questa dicotomia riprende il discorso iniziale e identifica il concetto di "allenamento" con prassi educative limitate e oppressive: "In training the implicit assumption is: this is the course of the world, these are the constraints of the world and education is the process by which bodies are bent and shaped to serve the course of the world. In this setting, the educational relationship assumes a defective attitude, as the educational relationship is featured as a relationship between a subject (the teacher) and an object (the student). The teacher faces the student not with a personalistic but a naturalistic attitude (Husserl, 1989, p. 183), regarding the learner as an object. The

subject is not brought back to himself, i.e. to his own possibilities, but is ‘subjected to’, i.e. constituted as a subject only in his being function ‘of’.” (Costa, 2018, p. 32) Il termine “allenamento” viene infatti valutato come una modalità educativa che non lascia spazio al soggetto di emanciparsi liberamente, opponendosi a quello che è invece l’approccio fenomenologico che è stato sin qui discusso. In questo senso il termine “insegnamento” risulta protendere verso questo significato più generativo proposto dalla fenomenologia.

Lasciando infine la parola proprio alla fenomenologia, Costa procede ad una definizione fenomenologicamente intesa di educazione, che incarna i discorsi che sono stati fino a qui sostenuti, rappresentando una coerente chiusura a questo ultimo capitolo:

“education is a process by which a human being opens another human being to his own possibilities, opening up the horizon of the possible, and opening the subject to the understanding of the world, himself and others, by putting him in the position to exercise his freedom, to choose which are the possibilities for him and determine who he wants to be.”

(Ivi, p. 33)

Concludendo, con ciò che è stato sin qui presentato non si vuole proporre un predominio dell’applicazione della fenomenologia in pedagogia rispetto ad altre prospettive, altrimenti ci si ritroverebbe da capo: ricondotti verso lo schiacciamento di altri punti di vista alternativi, e potenzialmente generativi, che si vedono soccombere oppressi da altre concezioni predominanti.

L’intendimento è, al contrario, quello di nobilitare gli aspetti positivi di questa applicazione, per evidenziarne le qualità nonché le possibilità di successo come paradigma pedagogico alternativo, che bene si potrebbe integrare con altre ideologie pedagogiche.

CONCLUSIONE

“L’ultima cosa che ho imparato consiste nell’aver necessariamente un’idea, chiamala pure ideale, e ad essa attenersi fermamente ma senza nessuna faziosità, ascoltando sempre le idee degli altri diverse dalle proprie, sostenendo le proprie ragioni con fermezza, spiegandole e rispiegandole, e magari perché no, cambiando la propria idea. Ricordati che sconfitta o vittoriosa, non c’è bandiera che non stinga al sole.

E ora dimmi di te.”

(Andrea Camilleri, Ora dimmi di te, 2018)

La realizzazione di questa tesi si è basata sullo studio delle implicazioni pedagogiche all’interno della fenomenologia di Edmund Husserl.

Se in primo luogo si è deciso di attuare una ricerca sulle prerogative della fenomenologia husserliana (il suo excursus storico, filosofico e culturale), poi ci si è diretti verso quella che è stata la vera e propria indagine di certune implicazioni pedagogiche soggiacenti alla fenomenologia. Tale indagine è stata diretta in particolare nei confronti di alcuni dei concetti cardine della fenomenologia (principi quali: intenzionalità, esperienza, intersoggettività), che maggiormente si confacevano alle intenzioni di ricerca di questa tesi: ciò che in maggior misura interessava investigare e ciò che risultava più coerente con la domanda di ricerca.

È stato condotto uno studio bibliografico su ciò che era stato in maggior misura scritto, rilevato e approfondito in materia. Ciò che è emerso è stato la presenza di un campo florido di indagine applicativa della fenomenologia husserliana in ambito pedagogico: la presenza di una buona quantità di studi sulle possibilità applicative di questo paradigma filosofico nell’ambito della conoscenza. Pertanto, si può dire che si è giunti a dare risposta ad un primo interrogativo che ci si era posti con questa tesi: vi sono spunti potenzialmente pedagogici all’interno della fenomenologia di Husserl?

Ebbene, si è potuto constatare come, tra altri nel panorama italiano, la figura di Piero Bertolini, da pedagogista e filosofo dell’educazione fortemente interessato agli studi di

fenomenologia dell'educazione, ha promosso con forza l'applicazione della fenomenologia husserliana in campo pedagogico-educativo, con l'intento di restituire una nuova visione delle scienze dell'educazione.

Appunto per questo possiamo concludere che esistono di fatto delle implicazioni pedagogiche nella fenomenologia husserliana. Constatando, peraltro, che l'applicazione della fenomenologia in campo pedagogico si proporrebbe come scopo quello di comprendere e sostenere l'emancipazione autentica della persona: l'accompagnamento nel suo processo di crescita e formazione.

In questo senso infatti abbiamo potuto appurare, nel capitolo secondo di questa tesi, che l'introduzione di questa prospettiva nei processi di apprendimento e il sostegno alla valorizzazione del mondo intuitivo-soggettivo nel campo della conoscenza, nonché la legittimazione del valore degli aspetti relazionali ed emotivi nell'azione e riflessione educativa, costituisce una potenziale risorsa per l'ambito formativo, con particolare riguardo per la progettazione pedagogica (come si è potuto stabilire nel capitolo relativo alla progettazione pedagogica, in cui le proposte delineate hanno esemplificato le strade perseguibili in questa direzione).

Nell'indagare l'idea di "realizzazione personale autentica", è stato poi riportato il concetto di educazione all'intelligenza emotiva, la quale è risultata una modalità affine ed integrativa alla concezione fenomenologica del compimento alla formazione autentica e profonda della persona.

L'inserimento dei discorsi sull'intelligenza emotiva in questa tesi è risultato rilevante per sostenere proprio l'idea portante di questa tesi stessa: e cioè che l'ambito pedagogico-educativo dovrebbe incentrarsi sulla legittimazione dello spettro dei valori e dell'emotività dei soggetti in educazione, proporre una progettazione pedagogica che si faccia carico di lavorare con essi in modo autentico, tenendone in considerazione le caratteristiche individuali. In questo si riconduce l'esatto incontro tra l'intelligenza emotiva e la fenomenologia di Husserl. Un incontro che, peraltro, riconduciamo anche alle trattazioni sull'empatia proposte dall'allieva di Edmund Husserl: Edith Stein.

Stein, abbiamo visto, ha portato avanti il lavoro del maestro, focalizzandosi in particolare sull'approfondimento dei temi dell'empatia o, meglio, dell'entropatia. Edith Stein ha

riflettuto sulla rilevanza dell'atto empatico nei processi intersoggettivi sviluppati dal maestro, verso i quali si è notato immediatamente la correlazione con i discorsi sull'intelligenza emotiva e tutto il lavoro di indagine e comprensione rispetto al valore dell'emotività nella vita di relazione, nonché al recupero di questo valore stesso nell'ideazione di progettazioni pedagogiche.

La dissertazione portata avanti in questa tesi, ha dimostrato sino all'ultimo capitolo il valore dell'applicazione della fenomenologia nel campo della conoscenza. Se vogliamo, verrebbe da sé poter constatare tutti gli aspetti positivi di questa congiunzione tra filosofia e pedagogia. Del resto però, come ogni aspetto favorevole, abbiamo visto esserci anche mozioni a sfavore di questa possibilità.

Ora, abbiamo osservato che gli aspetti avversi si concentrano principalmente su quella che è intesa come una mancanza, da parte della fenomenologia, ovvero di non essere in grado di restituire una conoscenza certa del mondo poiché l'indagine diretta verso di esso pecca di un metodo oggettivo.

È stato rilevato nel terzo capitolo che le principali mozioni a sfavore si sono incentrate principalmente a partire da accuse rivolte alla fenomenologia come orientamento filosofico, non tanto sulla sua applicazione in campo pedagogico.

L'indagine che è stata messa in atto rispetto alla ricerca bibliografica di mozioni sfavorevoli all'applicazione della fenomenologia nell'ambito della conoscenza, ha portato a far emergere una mancanza di bibliografia e, di conseguenza, di studi e ricerche nell'ambito, rendendo di fatto ostico il lavoro di reperimento di materiali, dando come esito una difficoltà nel poter proporre un contraddittorio alla presente tesi.

Questa difficoltà è risultata poi nel presentare, in questa tesi, un contraddittorio che si è caratterizzato per muovere le proprie accuse in primis verso la fenomenologia come orientamento filosofico. Queste accuse verso la fenomenologia sono state poi tradotte, di fatto, come mozioni a sfavore della sua applicazione in pedagogia, facendo coincidere le sue mancanze con incompatibilità nella trasposizione nel mondo educativo.

In questo senso, come raccomandazione per ulteriori ricerche future, si indica quella di realizzare un maggior numero di ricerche e approfondire con altrettanti studi che si interessino di indagare gli aspetti negativi dell'applicazione della fenomenologia

nell'ambito della conoscenza, in particolare per poter offrire un contraddittorio adeguato nei confronti della ricerca pedagogica che si è già impegnata a indagare e applicare gli ideali qui presentati.

Avvicinandosi alla conclusione, il risultato ottenuto da questo lavoro di ricerca si caratterizza per essere, più che altro, una possibilità di apertura verso nuove proposizioni pedagogiche, e non una demarcazione di conclusioni circoscritte ad un lavoro chiuso in sé stesso.

Quello che interessava constatare con questo lavoro di ricerca risiede sulla possibilità di presentare nuovi spunti e collegamenti tra ricerche e studi che hanno trattato di discorsi paralleli, proponendo difatti una loro intersecazione, come anche di offrire delle alternative a quelle che sono invece pratiche pedagogiche ed educative che non si confrontano con la realtà educativa che si ritrovano davanti.

È importante tenere presente che questa ricerca si è concentrata esclusivamente sugli aspetti valoriali, sui fattori emotivi/soggettivi che influiscono in educazione, e sull'importanza dei rapporti interpersonali nella costruzione di sé e del mondo, perché si ritiene opportuno che la ricerca pedagogica debba interessarsi in modo inderogabile di questi aspetti: che l'ambito educativo/formativo si prenda la responsabilità dei suoi soggetti in educazione non solo come contenitori da riempire di concetti e nozioni, ma anche come esseri viventi umani in processo di crescita, evoluzione ed emancipazione personale; perché solo se si pone attenzione al dato umano, si possono aiutare gli individui a diventare la versione migliore di sé.

Il messaggio che si vuole lanciare con questa tesi è che non è più possibile concepire l'educazione come un sistema avulso rispetto agli individui che ne fanno parte (siano essi educatori o educandi), e non è altrettanto ammissibile proporre programmi pedagogici che appiattiscano le possibilità di fruizione della conoscenza a modelli che vogliono essere "uguali per tutti", ma che in realtà non lo sono per nessuno. L'ideazione di programmi e progetti pedagogico-educativi non può evitare di confrontarsi con le peculiarità dei discenti, con le loro caratteristiche e offrire un indottrinamento come educazione.

La risposta, si intende precisare, non proviene di certo in modo esclusivo da una progettazione pedagogica che si basa su concetti e archetipi provenienti dalla fenomenologia di Edmund Husserl, o dalle varie compenetrazioni di studi provenienti dall'ambito dell'intelligenza emotiva.

Tuttavia, con questa tesi è stato possibile ricercare una strada alternativa, tra tante altre possibili, per poter contribuire ad una trasformazione delle pratiche educative proponendo modelli pedagogici diversi.

Chiaramente, non si tratta di un percorso lineare né immediato, ma per quel che ha rappresentato per me questo percorso d'indagine, in relazione anche alla mia esperienza privata e professionale, ritengo che ogni strada che abbia un qualche valore sentito personalmente valga la pena di essere percorsa.

BIBLIOGRAFIA

- alfabetasx*. (2013, settembre 14). Tratto da La frattura tra Martin Heidegger e Edmund Husserl: <https://alfabetasx.wordpress.com/2013/09/14/la-frattura-tra-martin-heidegger-e-edmund-husserl/>
- Archibald, R. D. (2004). *Project Management. La gestione di progetti e programmi complessi*. Milano: FrancoAngeli.
- Aristotele, *Politica*, in *Opere*, tr. it. di Renato Laurenti, Roma-Bari, Laterza, 1986.
- Baccarini, E. (1989). Intenzionalità e persona nella fenomenologia di E. Husserl. *PRO SOPON. LA PERSONA E IL VOLTO*, 83-106.
- Bandiera, D. (2009, 12 20). Il ruolo della fenomenologia husserliana nel superamento del dualismo mente-corpo: un'analisi del rapporto tra psiche e corpo vivo in Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica II. *Dialegethai. Rivista di filosofia*.
- Bertolini, P. (1983). *Pedagogia e scienze umane*. Bologna: CLUEB.
- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini, P. (2002). L'ottimismo dell'educatore.
- Bertolini, P. (A cura di). (2006). *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*. Trento: Erikson.
- Bertolini. (1983). *Pedagogia e scienze umane*. Bologna: CLUEB.
- Boselli, G. (n.d.). *Piero Bertolini. Tracce. Riflettendo a qualche mese dalla scomparsa di un Maestro*. Retrieved from Educazione&Scuola: https://www.edscuola.it/archivio/comprendivi/piero_bertolini_tracce.htm
- Brentano, F. (1874). *Psicologia dal punto di vista empirico*.
- Camilleri, A. (2018). *Ora dimmi di te. Lettera a Matilda*, Giunti Editore.
- Cappa, F. (2007). *Intenzionalità e progetto*. Milano: Franco Angeli.
- Cavallo, A. (2010). Il ben-essere a scuola come nuova frontiera educativa.
- Connor, S. (1999). *CP or A Few Don'ts (And Dos) By A Cultural Phenomenologist*. (Parallax) doi:10.1080/135346499249678
- Costa, V. (2009). *Husserl*. Roma: Carocci editore S.p.A.
- Costa, V. (2018). Education: filling the mind or opening the existence? A phenomenological perspective. *Ricerche di pedagogia e didattica - Journal of*

Theoresis and Research in Education, 13(2), 23-34.
doi:<https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/8592>

- Davies, M., Stankov, L., & Roberts, R. D. (1998). Emotional intelligence: In search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 989–1015.
doi:<http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.75.4.989>
- De Leo, D. (2015, Giugno). *Metisjournal.it*. Tratto da MeTis. Mondi educativi. Temi indagati suggestioni.: <http://www.metisjournal.it/metis/anno-v-numero-1-062015-leducazione-ai-tempi-della-crisi/128-saggi/705-educare-a-costruire-il-futuro-tra-filosofia-e-pedagogia.html>
- Deckard, M. (2016, Maggio 4). *Phenomenological Reviews*. Tratto da What's wrong with Phenomenology (according to Spinoza)?: <https://doi.org/10.19079/pr.2016.5.dec>
- Demaio, M. C. (2009). Formazione e società complessa. Il ruolo della scuola.
- Demetrio, D. (2007). Intenzionalità e progetto. Tra filosofia e pedagogia. In F. Cappa, *Intenzionalità e progetto* (pp. 231-238). Milano: FrancoAngeli.
- Dennett, D. C. (1991). *Consciousness Explained*. New York, NY: Back Bay Books.
- Dewey, J. (1992). *Democrazia e educazione*. (A. Granese, A cura di) Firenze: La Nuova Italia.
- Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università di Bologna. (2014). *Rivista Infanzia*. Retrieved from La rivista scientifica e professionale dell'Università di Bologna (Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin") sull'educazione 0-6, fondata da Piero Bertolini nel 1973: https://www.rivistainfanzia.it/pvw/app/1PWDIN02/pvw_sito.php?sede_codice=1PWDIN02&page=1800154
- Elias, M. J. (2004). Strategies to Infuse Social and Emotional Learning into Academics. In R. P. J. E. Zins, *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 113 - 134). Teachers College Press.
- Encyclopaideia. (1997). *Encyclopaideia*(1).
- Farinetti, D. L. (2010). Franz Brentano. Fenomeni psichici e fenomeni fisici. In F. De Luise, *Lezioni di storia della filosofia* (p. unità 7). Bologna: Zanichelli editore.
- Farrell, E. (2020, July 20). Researching Lived Experience in Education: Misunderstood or Missed Opportunity? *International Journal of Qualitative Methods.*, Volume 19, 1-8. doi:10.1177/1609406920942066
- Filliozat, I. (1998). *Il quoziente emotivo. Come usare le emozioni in modo intelligente*. (M. Proh, Trad.) Piemme.
- Foucault, M. (1967). *Le parole e le cose*. Milano: Rizzoli.
- Gardner. H. (2000). The Disciplined Mind. Beyond facts and Standardized Tests, the K-

- 12 education that every child deserves. New York: Penguin Books.
- Ghigi, N. (2018). Sentimenti, emozioni, passioni: tre modelli per una fenomenologia dell'emozionale. In a. d. Anthropologica, & S. P. Luca Alici (A cura di), *Accogliere la carne, per una visione integrale della sessualità* (p. 177 - 192).
- Goleman, D. (1997). *Intelligenza emotiva*. Milano: Rizzoli.
- Goleman, D. (2022). *Intelligenza Emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*. Milano: BUR Rizzoli.
- Heidegger, M. (1988). *I problemi fondamentali della fenomenologia*. Genova: Il Melangolo.
- Heidegger, M. (1996). *Being and time*, tr. By J. Stambaugh. New York: State University of New York Press.
- E. Husserl, E., Hua XXVIII, *Vorlesungen über Ethik und Wertlehre 1908-1914*, Hrsg. U. Melle, Kluwer, Dordrecht, 1988, tr. it. di P. Basso e P. Spinicci in *Lineamenti di etica formale*, Le Lettere, Firenze 2002, p.32
- Husserl, E. (1920/1924). *Einleitung in die Ethik. Vorlesungen Sommersemester* (Vol. Cfr. Hua XXXVII, p. 9.). Hrsg. H. Peucker, Kluwer, Dordrecht, 2004.
- Hua XXVII, Aufsätze und Vorträge (1922-1937), Hrsg. T. Nenon und H. R. Sepp, Kluwer, Dordrecht, 1989, tr. it. di C. Sinigaglia, in *L'idea di Europa*, Raffaello Cortina, Milano 1999
- Cfr. Hua XXVII, p. 25
- Cfr. Hua VIII, p. 13-14
- Cfr. Hua XXVII, p. 22-24
- Husserl, E. (1929). *Logica formale e trascendentale*.
- Husserl, E. (1931). *Cartesianische Meditationen und pariser Vorträge*.
- Husserl, E. (1950). *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie* (Vol. libro I, trad. it. cit.).
- Husserl, E. (1961). *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale. Introduzione alla filosofia fenomenologica*. Milano: Il Saggiatore.
- Husserl, E. (1972). *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*. Milano: Il Saggiatore.
- Husserl, E. (1988). *Vorlesungen über Ethik und Wertlehre (1908-1914)* (Vol. Bd. XXVIII). (K. U. Melle, Ed.) Dordrecht: Husserliana.
- Husserl, E. Hua XXVII, Aufsätze und Vorträge (1922-1937), a cura di T. Nenon und H.

- R. Sepp, Kluwer, Dordrecht, 1989, tr. it. di C. Sinigaglia, in *L'idea di Europa*, Raffaello Cortina, Milano 1999, p. 25.
- Husserl, E. Hua XXVII, Einleitung in die Ethik. Vorlesungen Sommersemester (1920/1924), a cura di H. Peucker, Kluwer, Dordrecht, 2004, pp. 4-5, tr. it. di F. S. Trincia, in *Introduzione all'etica*, Laterza, Bari 2009, p. 9.
- Iori, V. (2016). Lo studioso che ha dato vita e respiro alla pedagogia fenomenologica in Italia: Piero Bertolini. *Encyclopaideia*, XX (45), 18-29.
- Jaakko, B. (2020). Phenomenological Skepticism Reconsidered: A Husserlian Answer to Dennett's Challenge. *Frontiers in Psychology*, 11. doi:10.3389/fpsyg.2020.02058
- Kelly, M. (2004). *The rhythm of life: living every day with passion and purpose*. Fireside, New York.
- Langeveld, M. (1979, originally published in 1943). *Beknopte theoretische pedagogiek*. Groningen: WoltersNoordhoff.
- Leo, D. D. (2015, Giugno). *Metisjournal.it*. Retrieved from MeTis. Mondì educativi. Temi indagati suggeriti.: <http://www.metisjournal.it/metis/anno-v-numero-1-062015-leducazione-ai-tempi-della-crisi/128-saggi/705-educare-a-costruire-il-futuro-tra-filosofia-e-pedagogia.html>
- Lucia, A. (2021, 07 31). Il problema della costituzione intersoggettiva del mondo in Husserl. *Dialegesthai. Rivista telematica di filosofia*. Tratto da <https://mondodomani.org/dialegesthai/>
- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L., Double, K., Bucich, M., & Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(2), 150–186. doi:<https://doi.org/10.1037/bul0000219>
- Martucci, R. (2016). *IL VALORE FORMATIVO DELLA COSCIENZA IN EDMUND HUSSERL*.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci Editore.
- Overgaard, M., Gallagher, S., and Ramsøy, T. Z. (2008). An integration of first-person methodologies in cognitive sciences. *J. Conscious. Stud.* 15, 100–120.
- Oxford University Press. (2023). *OxfordLanguages*. Tratto da Dictionary Solutions: <https://languages.oup.com/products/dictionary-solutions/>
- Papi, A. (2015, 04 26). *TEORICI. Politici Economisti Filosofi Teologi Antropologi Pedagogisti Psicologi Sociologi. EDMUND HUSSERL E LA FENOMENOLOGIA (1859-1938)*. Tratto da HomoLaicus. Per l'Umanesimo Laico e il Socialismo Democratico.: <https://www.homolaicus.com/teorici/husserl/husserl.htm>

- Redazione delle Garzantine. (2003). L'Universale - La Grande Enciclopedia Tematica. In R. d. Garzantine, *Dizionario di Filosofia, volume I, A - Lib* (p. 369-370). Milano: Gerzanti Libri S.p.A.
- Ricœur, P. (1986). *Tempo e racconto*. Milano: Jaca Book.
- Roy, J.-M. (2007). Heterophenomenology and phenomenological skepticism. *Phenomenol. Cogn. Sci.* 6, 1–20. doi: 10.1007/s11097-006-9030-2
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9. 185–211.
- Salovey, P., & Sluyter, D. (1997). *Emotional development and Emotional Intelligence: educational implications*. (P. S. Sluyter, A cura di) New York: Basic Books.
- Smargiassi, M. (2009). Solipsismo e intersoggettività nella fenomenologia trascendentale di Edmund Husserl. *Dialegesthai. Rivista telematica di filosofia [in linea]*. Tratto da <https://mondodomani.org/dialegesthai/>
- Staiti, A. (2012). The Pedagogic Impulse of Husserl's Ways into Transcendental Phenomenology. An Alternative Reading of the Erste Philosophie Lecture. *Graduate Faculty Philosophy Journal Volume 33, Number 1, 2012*, 39-56.
- Stein, E. (1916). *Il problema dell'empatia*.
- Stein, E. (1917). *Zum Problem der Einfühlung, Buchdruckerei des Waisenhauses*. (I. P. trad. It. A cura di E. Costantini ed E. Schulze Costantini, Trad.) Halle.
- Stein, E. (1992). *Storia di una famiglia ebrea*. Roma: Città Nuova Editrice.
- Stein, E. (1998). *Introduzione alla filosofia*.
- Treccani. (2009). *Dizionario di filosofia*. Retrieved from Treccani. Il portale del sapere: https://www.treccani.it/enciclopedia/dasein_%28Dizionario-di-filosofia%29/
- Treccani. (2009). *Stein, Edith. Dizionario di filosofia*. Retrieved from Treccani. Il portale del sapere.: https://www.treccani.it/enciclopedia/edith-stein_%28Dizionario-di-filosofia%29/
- Treccani. (n.d.). *intenzionalità. DOTTRINE TEORIE E CONCETTI in Filosofia*. Retrieved from Treccani. Enciclopedia online.: <https://www.treccani.it/enciclopedia/intenzionalita>
- Venier, V. (2014, 07 10). Il governo delle emozioni. Husserl e la vocazione personale. *Dialegesthai. Rivista di filosofia*. Tratto da <https://mondodomani.org/dialegesthai/articoli/veniero-venier-03>
- Visentin, E. (2007). *Intelligenza emotiva e strumenti di pianificazione e controllo*. Liuc, Università Carlo Cattaneo.