

Questa adolescenza ti sarà utile

La ricerca di senso
come risorsa per la vita

Antonella Arioli



VITA EMOTIVA

FrancoAngeli

E FORMAZIONE

Informazioni per il lettore

Questo file PDF è una versione gratuita di sole 20 pagine ed è leggibile con



La versione completa dell'e-book (a pagamento) è leggibile con Adobe Digital Editions. Per tutte le informazioni sulle condizioni dei nostri e-book (con quali dispositivi leggerli e quali funzioni sono consentite) consulta [cliccando qui](#) le nostre F.A.Q.



VITA EMOTIVA E FORMAZIONE

Collana diretta da Vanna Iori

Comitato scientifico

Alexander Batthyány
Universität Wien

Eugenio Borgna
Università di Milano

Mariagrazia Contini
Università di Bologna

Vincenzo Costa
Università del Molise

Duccio Demetrio
*Università
di Milano-Bicocca*

Roberta De Monticelli
*Università Vita-Salute
San Raffaele di Milano*

Eugenio Fizzotti
*Università Pontificia
Salesiana*

David Guttmann
University of Haifa

Paolo Jedlowski
*Università
della Calabria*

Friedrich Kümmel
*Eberhard Karls
Universität Tübingen*

Max Van Manen
University of Alberta

Joan-Carles Mèlich
*Universitat
Autònoma de Barcelona*

Luigina Mortari
Università di Verona

Didier Moreau
Université de Paris VIII

Salvatore Natoli
*Università
di Milano-Bicocca*

Oscar Ricardo Oro
*Universidad
del Salvador y
Universidad
J.F. Kennedy
de Buenos Aires*

Luigi Pati
*Università Cattolica
del Sacro Cuore
di Milano*

Bruno Rossi
Università di Siena

Lucia Zannini
Università di Milano

Il gruppo di ricerca e formazione *είδος*, coordinato da Vanna Iori, sviluppa da diversi anni i temi della vita emotiva, secondo l'orientamento fenomenologico-esistenziale.

La collana *Vita emotiva e formazione* propone strumenti, materiali e piste di lavoro per coltivare l'intelligenza del cuore come risorsa professionale nel lavoro sociale, educativo, sanitario.

Il metodo fenomenologico apre sguardi di senso dove le fragilità dell'esistenza cercano risposte: attraverso la cura di sé, gli operatori possono più efficacemente prendersi cura degli altri, umanizzare i servizi, dare valore all'esperienza vissuta.

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Questa adolescenza ti sarà utile

La ricerca di senso
come risorsa per la vita

Antonella Arioli

VITA EMOTIVA

FrancoAngeli

E FORMAZIONE

Grafica della copertina: Elena Pellegrini

In copertina: Claudio Benghi, L'uscita del giardino (particolare),
tecnica mista su tavola (cm.100x80), 2010

*L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore.
L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni
della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it.*

*A mia mamma Nadea,
con affetto e gratitudine*

Ho scoperto dopo che Camp Zephir non era neppure una normale scuola di vela, ma quel genere di posti pubblicizzati sulle ultime pagine dei giornali (insieme agli istituti di preparazione per le accademie militari) dove si cerca di raddrizzare gli adolescenti gravemente problematici grazie alle meraviglie del lavoro manuale e della natura. Anche il motto del campo era sinistro: «Sii forte e paziente; un giorno questo dolore ti sarà utile».

Peter Cameron, *Un giorno questo dolore ti sarà utile*

SOMMARIO

Presentazione di <i>Vanna Iori</i>	pag.	11
Introduzione	»	15
1 Il profilo nascosto dell'adolescenza	»	21
1.1 Una lettura fenomenologico-esistenziale	»	21
1.1.1 Lo sguardo: lasciar essere il fenomeno	»	24
1.1.2 L'Epoché: mettere tra parentesi il già noto	»	28
1.1.3 L'Erlebnis: esplorare l'esperienza vissuta	»	29
1.1.4 L'Einfühlung: comprendere dall'interno	»	32
1.2 Ri-significare l'adolescenza	»	34
1.2.1 Lo spazio vissuto	»	38
1.2.2 Il tempo vissuto	»	47
1.3 Una risorsa per l'esistenza	»	57
 IN SINTESI: L'ADOLESCENZA COME «POSTURA ESISTENZIALE»	»	63
 PERCORSI DI SENSO	»	63
2 Essere-per-il senso	»	65
2.1 L'esigenza di senso	»	65

2.1.1	La volontà di significato	pag.	66
2.1.2	La dimensione esistenziale	»	68
2.1.3	La trascendenza di sé	»	72
2.2	La ricerca di senso	»	74
2.2.1	Crederne in un senso incondizionato	»	75
2.2.2	Intuire le possibilità di significato	»	78
2.2.3	Realizzare un compito	»	80
2.3	La passione di «ex-sistere»	»	83
2.3.1	Oltre la ricerca di sé	»	85
2.3.2	Ex-sistere come tensione progettuale	»	87
2.3.3	Ex-sistere come attrazione verso i valori	»	89
2.4	Essere-adolescente	»	93
2.4.1	«Essere libero» e «essere responsabile»	»	93
2.4.2	«Essere-per-il-senso» e «essere-per-l'educazione»	»	105
2.5	Adolescenza, esigenza e ricerca di senso	»	109
	IN SINTESI: L'ADOLESCENZA COME «ESSERE-IN-RICERCA»	»	113
	PERCORSI DI SENSO	»	113
3	Promuovere la ricerca di senso	»	115
3.1	«Essere-per-il-senso»: una antropologia pedagogica	»	115
3.1.1	Le risorse spirituali a fondamento della relazione educativa	»	117
3.1.2	Ri-umanizzare l'educazione	»	121
3.2	Coltivare l'adolescenza	»	124
3.2.1	Promuovere il dinamismo della ricerca di senso	»	127
3.2.2	L'educazione esistenziale «indiretta»	»	129
3.2.3	Autoformazione e trascendenza	»	135
3.3	Affinare la coscienza	»	140

3.3.1	Educare alla consapevolezza	pag. 144
3.3.2	Educare alla decisionalità	» 148
3.3.3	Educare alla responsabilità	» 153
	IN SINTESI: L'ADOLESCENZA COME «RISORSA PER LA VITA»	» 157
	PERCORSI DI SENSO	» 158
4	Direzioni di senso per l'educare	» 159
4.1	L'ampliamento del campo esperienziale	» 159
4.1.1	Lo spazio: pedagogia dell'esplorazione	» 169
4.1.2	Il tempo: pedagogia della progettazione esistenziale	» 173
4.2	Aver cura della propria adolescenza	» 176
4.2.1	L'educatore che promuove la ricerca di senso	» 177
4.2.2	La testimonianza e l'esempio	» 181
4.3	Orientamenti metodologici	» 185
4.3.1	Il dialogo socratico: pedagogia della relazione	» 186
4.3.2	Il silenzio e la contemplazione: pedagogia del silenzio	» 189
4.3.3	La riflessività: pedagogia dell'interiorità	» 191
4.3.4	L'impegno: pedagogia della prosocialità	» 195
	IN SINTESI: L'ADOLESCENZA COME «PRESTAZIONE ESISTENZIALE»	» 199
	PERCORSI DI SENSO	» 199
	Bibliografia	» 201

PRESENTAZIONE

di Vanna Iori

Età mutevole e imprevedibile, l'adolescenza è l'incerto territorio di frontiera tra l'infanzia e l'età adulta. Stagione aperta ai molti poter-essere ancora indefiniti, difficilmente circoscrivibile entro i limiti temporali, sempre in bilico, per la sua stessa collocazione nell'arco della vita, sfuggente a ogni tentativo di definizione da parte dei saperi codificati. L'adolescenza non è solo un'età della vita; è piuttosto una condizione esistenziale. E una condizione che deve essere coltivata in ogni età della vita. Questa la tesi del volume di Antonella Arioli che accosta alle consuete letture bio-psico-sociali del fenomeno adolescenziale il punto di vista pedagogico, in prospettiva fenomenologico-esistenziale.

In questa visione l'adolescenza è un tempo della fuggevolezza che, paradossalmente, «non passa mai» definitivamente, poiché il transito tra l'infanzia e l'adulthood non si conclude mai. E, in particolare, nessun passaggio avviene allo stesso modo, poiché ogni adolescenza è diversa dall'altra. Com'è possibile allora trovare elementi comuni nella variabilità? Quali caratteristiche accomunano le diverse forme della condizione adolescenziale? E soprattutto, definendone le caratteristiche, non si rischia forse di perdere proprio quel tratto dinamico e continuamente evolutivo che sottrae l'adolescenza a ogni classificazione?

La risposta che l'autrice propone trova il suo fulcro nell'esigenza di senso che qualifica l'essenza stessa della persona. Pertanto, l'atteggiamento adolescenziale della ricerca di senso riguarda tutte le persone che incarnano, in ogni età, l'«essere-per-il-senso»: ossia quell'*inquietudine creativa* che costituisce l'emblema della capacità autoformativa del soggetto. Privilegiando l'esigenza di senso della persona, la condizione adolescenziale, piena di complessità e contraddizioni, di conflitti, desideri e paure, si rivela un percorso mai concluso dell'esistenza umana.

L'adolescenza come *postura esistenziale* è un peculiare modo di esse-

re-nel-mondo, permeato dal desiderio di ricercare un senso nelle diverse situazioni dell'esistere. *Essere-adolescente* non è impresa facile né scontata. Dunque una sfida cruciale e permanente per la persona, che comporta un rilevante sforzo autoformativo in vista di un significato da realizzare nelle concrete situazioni dell'esistere. Ogni adulto sa che le esperienze dell'adolescenza sono uniche e irripetibili, fuggevoli e fragili, eppure lasciano in noi tracce incancellabili. Così, nella sua *Elegia Nona*, scrive Rilke: "Vive ogni cosa / una volta, una sola. Una soltanto, / e non più. Ma pure noi, solo una volta: / una e non più. Ma questo essere stati / una volta, e sia pure una soltanto, / vivi, nel mondo, è cosa incancellabile" (vv. 12-17).

Con chiara consapevolezza del senso della formazione esistenziale, Antonella Arioli si spinge ad affermare che l'adolescenza in realtà non dovrebbe «passare» mai, se viene intesa come la *volontà dell'essere umano di trascendersi*. Se ciò che caratterizza la postura esistenziale dell'adolescenza è il suo essere permeata dalla protensione verso il senso, dall'orientamento verso qualcosa o qualcuno che si pone oltre la persona stessa, l'adolescente è il «ricercatore di senso» per eccellenza.

La suggestiva tesi pedagogica che ne deriva persegue l'idea di una perenne trasformazione dove coltivare attese, ideali, progetti e sogni. Essere adolescente significa realizzare la più profonda e significativa espressione della crescita umana ed esistenziale. I vissuti di separazione e il senso di perdita non sono soltanto riconducibili al mondo dell'infanzia perduta, alle trasformazioni del corpo e all'allontanamento dalle figure genitoriali, ma a ogni situazione in cui la paura di crescere, l'ansia per un futuro minaccioso e ignoto si accompagnano alle speranze progettuali. È quel desiderio e paura di crescere che accompagna un domani ancora vago e ancora sempre possibile, portatore di incontri, esperienze, conoscenze imprevisi. Ancora attuale è quell'esitazione ambivalente che Leopardi attribuiva a Silvia: "e tu, lieta e pensosa, il limitare / di gioventù salivi [...] assai contenta / di quel vago avvenir che in mente avevi".

La formazione *alla* adolescenza è una sfida che interpella fortemente l'educazione, affinché essa promuova e sostenga nelle persone il processo della ricerca di senso, quale risorsa utile per l'esistenza. In questa prospettiva sta l'originalità pedagogica di questo bel volume quando sostiene che non è l'adolescenza tout-court, ma un preciso aspetto dell'adolescenza a dover essere coltivato dall'educazione: la dimensione esistenziale della ricerca di senso, che ne costituisce l'essenza. Su questa linea, è necessario che l'educazione favorisca il dispiegarsi del potenziale trasformativo dell'atteggiamento *dell'essere-in-ricerca*.

La possibile via educativa nell'adolescenza è la sua forza di orientamento trans-formativo, la capacità di dischiudere spiragli di senso per la for-

mazione all'esistenza, coltivando la vita interiore, l'autenticità, il coraggio. Il sapere codificato sull'educazione ha parlato assai poco dell'educazione adolescenziale come educazione all'essere-in-ricerca, nelle burrasche impreviste della crescita, e ha indicato scarsamente le competenze necessarie agli adulti per condurre l'esperienza educativa attraverso i percorsi non sempre lineari e facili delle esistenze adolescenti.

L'adolescenza può essere esperienza educativa e autoeducativa se si guarda al mare sconfinato e ai cieli immensi della *formazione alla vita* che si estendono oltre le rotte prestabilite degli interventi troppo rigidamente strutturati e programmati. Viene un giorno, nel resto della vita, in cui quell'esperienza conflittuale e tormentata si rivela «utile», come significativamente indica il titolo. Compito degli educatori dovrebbe essere quello di stimolare e coinvolgere nella scoperta di nuovi orizzonti esistenziali, sviluppando il gusto dell'oltre perennemente immaginato, anche se mai raggiunto.

L'educazione esistenziale non può che essere *indiretta*, andando ad agire sui processi della coscienza: quelli sottesi all'intuizione e alla realizzazione creativa di significati nell'esistere. È attraverso l'affinamento della coscienza, infatti, che è possibile tener desto il desiderio della *cura di sé* e sostenere, al tempo stesso, la scelta del soggetto di *essere-per-l'educazione*.

Curare significa, per l'autrice, promuovere il distanziamento del soggetto da sé per attingere al mondo trascendente di significati e di valori. È in questo movimento, infatti, che la persona realizza le sue potenzialità, poiché è attraverso l'autotrascendenza che si persegue l'autorealizzazione. L'educazione esistenziale deve dunque appellarsi a un ordine valoriale oggettivo: a un *ordine veritativo* che abbisogna della capacità intuitiva del soggetto per trasformarsi da mera "possibilità di senso" a "esigenza percepita e realizzata in un compito concreto". Ciò implica, per l'educazione, rifondare i valori, attraverso l'ascolto della *coscienza soggettiva*, rivalutando la centralità di questo «istinto etico soggettivo» per la formazione della personalità.

Un'educazione che accoglie la sfida del senso si propone di agire quale forza contraria ai condizionamenti interni ed esterni al soggetto, sollecitando una presa di posizione attiva nei loro riguardi e, dunque, coltivando ciò che costituisce una fonte di ri-generazione continua: la disposizione squisitamente umana di rispondere concretamente alle esigenze della vita.

L'invito dell'autrice a «coltivare l'adolescenza» indica nella formazione adolescenziale una formazione da estendere a tutta la vita in quanto trans-formazione che avviene nel verificarsi degli eventi e dei transiti che si susseguono nel tempo e nello spazio, nel ciclo biologico e nelle scelte personali, negli eventi ineluttabili, nelle coercizioni familiari o sociali.

Quando le attese e le speranze si rivelano illusorie per l'adulto, si pre-

senta in tutta la sua importanza l'indispensabile risorsa dell'educazione al cambiamento che è necessaria nell'adolescenza non meno che nell'età adulta. Nel cambiamento lasciamo alle spalle una parte di noi, talvolta con fatica o rimpianto, ma è il movimento del divenire che, anche quando ci sembra di perderci nei labirinti dell'esistenza, ci pone sempre nella condizione di diventare persone.

Nel passaggio che porta alla consapevolezza, alla decisionalità e alla responsabilità il volume indica come le svolte della vita umana siano passaggi che richiedono spesso di permanere, talvolta anche a lungo, nella condizione del transito che diventa il nucleo stesso della trasformazione soltanto se si impara quella «passione di *ex-sistere*» che dà il titolo a uno dei capitoli più intensi di questo libro. Il processo formativo/transformativo è, in definitiva, educazione ai passaggi se sa preparare, favorire, accompagnare, rielaborare i mutamenti, ma anche produrli, provarli. L'educazione nell'adolescenza, non meno che nelle altre età della vita, esprime un orientamento a non *uni-formarsi* al mondo ma a «trasformarsi per trasformarlo». Per questo è sempre trascendenza, perenne «poter essere» che implica una *direzione di senso* in quell'ampliamento del campo esperienziale che trova nella «pedagogia dell'esplorazione» il senso della progettazione esistenziale.

INTRODUZIONE

Perché un altro libro sull'adolescenza? Perché l'adolescenza, al pari di altri fenomeni indagabili scientificamente, “non può che rispondere, e lasciarsi conoscere, solamente negli aspetti e nei dati su cui è stata «provocata»” (Iori, 1988, p. 1), mantenendo di fatto celato tutto ciò che non le è stato richiesto. Per questo dell'adolescenza si intende qui tematizzare la *questione del senso*: quel profilo nascosto che spesso non viene sollecitato a disvelarsi. L'adolescenza infatti – nei suoi aspetti biologici, psichici e sociali – è da sempre oggetto di molteplici studi indubbiamente utili alla conoscenza di un fenomeno comunemente considerato assai complesso. Tuttavia non sembra azzardato rilevare come spesso ne rimanga in ombra la *dimensione propriamente esistenziale* che concerne processi, atteggiamenti, pro-tensioni, modi di essere, vissuti emotivi, esigenze di senso, risorse e implicazioni evolutive – e dunque educative – fortemente connesse all'esperienza di crescita umana e, in particolare, all'adolescenza.

Si tratta pertanto di affiancare, in un'ottica integrativa, una *lettura fenomenologico-esistenziale* alle consuete interpretazioni che la vedono come età della vita contrassegnata per lo più dal disagio. Pur non intendendo affatto sminuire il valore esplicativo dei paradigmi a orientamento bio-psico-sociale, la lettura fenomenologica “li mette sullo sfondo e non ne fa alcun uso: ne fa *Epoché*, in quanto privilegia l'esigenza di senso” (Iori, 2006a, p. 94). Così, dai pensatori di questo orizzonte teorico (E. Husserl, M. Heidegger, M. Merleau-Ponty, J. P. Sartre, L. Binswanger, V. E. Frankl) sembra possibile trarre un'altra immagine dell'adolescenza: vale a dire, avanzare una *proposta di senso dell'adolescenza* che mette fra parentesi i riferimenti temporali per farla emergere nei suoi aspetti squisitamente *esistenziali*. In questa prospettiva non è affatto superfluo esplicitare la cornice entro la quale il fenomeno dell'adolescenza viene pensato, poiché “secondo un approccio rigorosamente fenomenologico, la nostra

descrizione di una sedia [...] andrebbe sempre accompagnata dalla dichiarazione del punto di vista dal quale abbiamo descritto quella sedia” (Caronia, 2011, p. 58). È, questa, una questione epistemologica cruciale, che comporta la volontà di esplicitare l’implicito: di dichiarare la matrice di pensiero dalla quale dipende lo sguardo sull’adolescenza.

Può allora risultare utile muovere la riflessione da alcuni interrogativi di natura metodologica: se facciamo *Epoché* dei caratteri solitamente assunti come emblematici dell’adolescenza, che cosa ne rimane? Se mettiamo «in parentesi» le teorie sul periodo adolescenziale (che lo connotano dal punto di vista psicologico, o sociologico, o biologico...), quali aspetti e processi affiorano? Le possibili risposte rimandano a un modo diverso *non* tanto di definire l’adolescente, quanto di comprendere i *dinamismi esistenziali* che connotano l’avventura formativa dell’adolescenza, vista come *categoria pedagogica* che, in quanto tale, incide in modo cruciale nei processi di maturazione della personalità.

Ciò all’interno di un approccio fenomenologico¹ che si configura, prima di tutto, come “un metodo nuovo” (Husserl, 1992, p. 53) della conoscenza – in contrapposizione a quello oggettivante delle scienze positive e naturalistiche – che si fonda su “un puro guardare” (*ibid.*, p. 56), sullo sforzo di tenere “gli occhi spalancati” (Stein, 1998b, p. 37) sulle cose, sugli altri e sul mondo. Un approccio che impedisce di ricondurre ogni fenomeno (ogni persona, ogni situazione) al *già* visto, al *già* detto, al *già* saputo: rischio, questo, particolarmente insidioso quando si parla di adolescenza.

Il metodo fenomenologico, dunque, consente di percepire l’adolescenza come un particolare *modo di “essere nel mondo”* (cfr. Heidegger 2005, Binswanger 1973), capace di costituire una *risorsa* per la crescita della persona. In una prospettiva pedagogica a orientamento fenomenologico-esistenziale, infatti, ciò che connota peculiarmente il *modo di essere adolescenziale* è la dinamica tra l’essere e il poter-essere della persona: tra il suo «esser-così» e il proprio «poter-essere diversamente».

Tale dinamismo formativo poggia sull’*esigenza di trovare un senso nell’esistere*: motivazione, questa, che si esprime nelle diverse forme del «tendere-verso» qualcosa o qualcuno e che caratterizza, soprattutto e primariamente, l’*atteggiamento adolescenziale* nei confronti della vita.

Il riferimento va, dunque, al processo dell’*ex-sistere* (senza dubbio cen-

¹ Il presente volume si inserisce in un orizzonte fenomenologico-esistenziale, richiamandosi a E. Husserl, M. Heidegger, K. Jaspers, M. Scheler, J. P. Sartre, E. Stein, L. Binswanger, V. E. Frankl. Essendo questo un lavoro di carattere pedagogico, l’attenzione privilegia le elaborazioni pedagogiche prodotte in questi anni in Italia da P. Bertolini, V. Iori, L. Caronia, L. Mortari e D. Bruzzone.

trale nella prospettiva fenomenologico-esistenziale): al coraggio di uscire da sé per soddisfare l'esigenza – particolarmente impellente nella condizione adolescenziale – di trovare uno *scopo* nelle situazioni concretamente vissute. Un processo di *autotrascendenza* che necessita di essere costantemente valorizzato affinché possa contaminare in modo costruttivo la personalità.

Nel proporre, così, uno sguardo pedagogico sull'adolescenza fenomenologicamente orientato, si avanza qui una concezione antropologica che intende ispirare alcune prassi educative, volte a promuovere il *processo della ricerca di senso* quale acquisizione necessaria per attraversare sensatamente l'esistenza. Al fondo v'è la convinzione che quando si guarda alla persona in generale (e ai giovani in particolare) non ci si possa fermare alle sole dimensioni corporea e psichica: *tertium datur!* (Frankl, 1998, p. 22). È necessario, in altre parole, focalizzare lo sguardo sulla *dimensione esistenziale*, sede della protensione verso ideali e significati che sono al di là e al di fuori di sé, in grado di dare uno scopo all'esistenza. Non tutta la complessità umana (e tantomeno quella adolescenziale), infatti, può essere ricondotta al soddisfacimento delle sole condizioni biologiche o psico-sociali. Basti pensare che un numero sempre maggiore di persone dispone delle risorse materiali per sopravvivere ma non di una ragione, di un *compito* che renda realmente significativa la loro esistenza (cfr. Frankl, 2005b). L'aver un motivo *per cui* vivere non è qualcosa che capita casualmente o che si possa dare per scontato, come testimoniano le molteplici forme di malessere la cui matrice comune risiede in un doloroso vissuto di vuoto esistenziale.

La presenza di una motivazione capace di rendere la vita nel suo complesso soddisfacente scaturisce da un processo, impegnativo e mai del tutto esauribile, di ricerca di un *senso* nella concretezza delle situazioni della quotidianità. Processo, questo, che emerge in modo apicale quando si verificano condizioni bio-psico-emotive che rendono il soggetto in grado di scorgere consapevolmente un senso. Nondimeno, la capacità di intuire delle possibilità di significato – anche nelle situazioni più impensate – trae origine, a sua volta, dalla tensione verso un *valore* che trascende la persona stessa e che lei ha *scelto* responsabilmente di perseguire.

È proprio il processo della ricerca di senso ciò che sostiene lo stimolo *autofornativo* di ciascuno (al di là dell'età anagrafica) verso il proprio poter-essere, nel superamento della faticità dell'esser-così. Una finalità educativa – quella del continuo superamento di sé – che pone la *trascendenza* (ovvero, la categoria pedagogica dell'«essere-per-il-senso») a fondamento dell'educabilità della persona (del suo «essere-per-l'educazione»).

Per l'educazione si tratta allora di incentivare e alimentare costantemente tale dinamismo autofornativo, raccogliendo la sfida di promuovere in modo

indiretto la tensione della persona verso qualcosa che sia al di fuori di sé e che rivesta, per lei stessa, un significato in relazione a un valore in cui crede, a un ideale che ha *scelto* di assumere. Avere un compito da realizzare e da portare a termine, infatti, può rendere significativa l'esistenza, stimolando lo sviluppo delle potenzialità soggettive. In questo si traduce l'“essere-per-l'educazione” (cfr. Iori, 1988): nel decidersi per l'attuazione del proprio *essere-per-il-senso*.

Così, a partire dall'«essere per l'educazione» affiora la categoria antropologico-pedagogica dell'*essere-per-il-senso*, poiché la decisione del soggetto per il suo poter-essere si traduce nella *scelta* di un ideale che lo trascende e ne stimola la progettualità esistenziale.

A fondamento dell'educabilità, dunque, v'è la tensione al superamento di sé in vista di qualcosa-qualcuno che la persona ha scoperto come significativa/o. La matrice dell'*autoeducazione* quale finalità ultima di ogni progetto educativo è ravvisabile nella *ricerca di senso*: discende dalla tensione verso un valore, dall'esercizio della *libertà per* un significato. È nel decidersi e nel tendere *verso* un valore, infatti, che *indirettamente* l'individuo *si forma*: ovvero, nel ricercare un senso nell'esistenza. Ed è proprio tale ricerca di senso il carattere che, a uno sguardo fenomenologico-esistenziale, connota l'adolescenza nella sua essenza e che va assolutamente preservato nella vita.

Nel volume si avanza, dunque, un *elogio dell'adolescenza* e non certo dell'im maturità intesa come fuga dalle responsabilità quanto, semmai, dell'im maturità vista come capacità di “continuare ad alimentare la vita di innocenza e speranza” (Demetrio, 1998, p. 1). Un rinnovato significato dell'adolescenza, questo, a partire dal quale ci si interroga sul fondamento antropologico, sulle finalità e sugli orientamenti metodologici di un'educazione capace di soddisfare la costitutiva esigenza di senso dell'uomo, promuovendone la ricerca di scopi che siano *scelti* liberamente e responsabilmente. Una risignificazione che non vuole essere una questione puramente teorica, né una semplice sfumatura semantica quanto, piuttosto, l'espressione di una concezione – dell'uomo e della sua maturazione – che non può non riflettersi sul pensare e sull'agire formativo, configurando i contorni di un'educazione che vede nell'adolescenza una *postura esistenziale* da mantenere e alimentare costantemente nella vita.

Il volume si apre con alcune riflessioni di metodo (*capitolo primo*) riguardanti il *modo* con il quale si affronta qui il fenomeno adolescenziale. La scelta, conviene ribadirlo, verte sull'orientamento fenomenologico-esistenziale, nella convinzione che l'esercizio di alcuni strumenti (quali lo *sguardo fenomenologico*, l'*Epoché*, l'*Erlebnis*, l'*Einführung*) applicati all'adolescenza, possano consentire di pensare e dire l'adolescenza stessa in modi forse inconsueti. Ci si concentra poi (*capitolo secondo*) su quanto affiora da quella lettura fenomenologico-esistenziale: sul *modo di*

essere adolescenziale, connotato dalla *ricerca di senso*. Ciò consente l'emergere del carattere essenzialmente dinamico dell'adolescenza: la centralità della protensione del soggetto verso un significato, in un movimento che gli consente di investire su di sé e sulla maturazione delle proprie potenzialità. Così, affondando il discorso nella questione del *senso*, affiora la *categoria antropologica della trascendenza*: ovvero, la natura dell'adolescente (giovane o adulto che sia) quale «essere libero» e «essere responsabile». Questo conduce a riflettere sul *senso dell'educazione (capitolo terzo)*, nonché a evidenziare la necessità che, in ambito educativo, si ponga attenzione alle esigenze della dimensione esistenziale. In questa prospettiva, se l'educazione ha la finalità – da più parti riconosciuta – di alimentare il desiderio della cura di sé, occorre mettere al centro l'orientamento verso qualcosa che sopravanza e che rappresenta un ideale dalla vigorosa forza attrattiva. Si tratta, infine, di coltivare la risorsa esistenziale della *ricerca di senso*: quella dimensione che non soggiace alle leggi di sviluppo bio-psichiche, ma che appartiene alla parte più profonda e autentica dell'umano e che, proprio per questo, è sempre presente e in continua formazione. Il volume prosegue con la delineazione di alcune *direzioni di senso per l'educare (capitolo quarto)*, a cominciare dall'ampliamento del campo esperienziale come modalità educativa per promuovere indirettamente i dinamismi rigenerativi della coscienza. Una direzione educativa, questa, che vede coinvolte le dimensioni dello spazio e del tempo vissuto². La riflessione affronta, poi, il tema della cura della propria adolescenza come via privilegiata per entrare in contatto con l'altro, per approdare infine ad alcuni orientamenti metodologici che facciano leva sulle risorse del dialogo, del silenzio, della riflessività e dell'impegno, per non disperdere il potenziale formativo di quella straordinaria risorsa per la vita che è la volontà di ricercare un senso.

E ciò nella convinzione per nulla sinistra (a differenza del dolore di cui parla Peter Cameron) che un giorno questa adolescenza – *questa dimensione esistenziale dell'adolescenza* – sarà utile a ciascuno di noi.

² Pur nella consapevolezza che anche il tema del *corpo* costituisca un aspetto cruciale (soprattutto quando si parla di adolescenza), esso non potrà essere approfondito in questo volume, ma costituirà il fulcro di un successivo lavoro di risignificazione dell'adolescenza.