

L'igienico intervallo tra Io e Tu. *Umfassung* contro Empatia nel pensiero di Martin Buber

Massimiliano De Villa

English title The hygienic interval between I and Thou. *Umfassung* versus Empathy in Martin Buber's thought

Abstract The article aims to reconstruct, within the wider perimeter of Martin Buber's pedagogical-educational thinking, the particular interpretation he gives to the concept of empathy. Reference of the analysis is the speech *Über das Erzieherische* (On the Educative), held in 1925 and published in 1926, whose contents are examined, especially in reference to the relationship, in a dialogical tone, between teacher and pupil and to the conceptual bifurcation between two different approaches in the educational action: *Einfühlung* and *Umfassung*, the first misleading and dangerous, the second a source of authentic and lasting relationships.

Keywords Martin Buber, *Über das Erzieherische*, education, empathy, teacher, pupil, dialogue, encounter, *Einfühlung*, *Umfassung*

L'idea educativa in Martin Buber

La pedagogia e l'educazione sono, già da molto presto, cardini inaghirabili nel pensiero di Martin Buber. Non nei modi della disciplina ufficiale, non nelle forme di un pensiero sistematico, nemmeno secondo le dinamiche corporative del discorso accademico. Valga, a rappresentare la sua posizione eccentrica, solo un aneddoto: il rifiuto di una chiamata all'Università Ebraica di Gerusalemme per una cattedra di pedagogia nel 1926. Solo dieci anni più tardi, in un'ora estrema, spinto dalla necessità e dopo intricatissime trattative,¹ Buber accetterà un or-

¹ Tra i molti titoli disponibili sui rapporti tra Buber e l'Università ebraica di Gerusalemme, e la complicata vicenda della chiamata universitaria con la determina-

dinariato in sociologia presso lo stesso ateneo. Eppure, fin dagli esordi del suo pensiero, la sintonia e la vicinanza con gli studiosi di pedagogia sono evidenti, innumerevoli i contatti e fittissima la corrispondenza, dai primi del Novecento sino alla morte. L'insegnante o l'educatore, non il pedagogista, sono forse gli unici ruoli che Martin Buber si sia attribuito a parole esplicite, le uniche missioni che abbia riconosciuto apertamente. I suoi scritti sull'educazione e sulla formazione, dei bambini come degli adulti – composti e pubblicati in Germania fino al 1938, senza contare quelli che verranno dopo² – conoscono un'amplissima diffusione fuori e, caso raro per gli autori tedeschi in questo settore, un'ottima, spesso entusiastica, ricezione, negli Stati Uniti, oltre che in Israele. Una risonanza toccata in sorte a pochi dei cosiddetti 'classici della pedagogia', mai interrotta, tra le due guerre come dopo il secondo conflitto. Per non parlare dell'influenza, individuale e quotidiana, su personalità attive nel campo, come insegnanti, educatori e formatori a vario titolo, esercitata già in Germania e da lì verso tutte le direzioni.

La frequentazione con il tema dell'educazione, istituzionale e popolare,³ è un filo che attraversa il pensiero buberiano in tutte le sue

zione della disciplina si rimanda, per una trattazione sintetica anche se non sempre precisa, a "Zwischen Deutschland und Palästina", in G. Wehr, *Martin Buber. Leben, Werk, Wirkung*, Diogenes, Zürich 1996 (Kindler Verlag, München 1977¹), pp. 248-250, poi a "Ein Lehrstuhl an der Hebräischen Universität?", in D. Bourel, *Martin Buber. Was es heißt, ein Mensch zu sein. Biografie*, trad. ted. di H. Brühmann (*Martin Buber. Sentinelle de l'humanité*, Editions Albin Michel, Paris 2015), Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh 2017, pp. 388-391, oltre che alle numerose lettere da e a Hugo Bergmann, rettore dell'università, Gershom Scholem, Ernst Simon e altri, parzialmente contenute in G. Schaefer (a cura di), *Martin Buber, Briefwechsel aus sieben Jahrzehnten*, 3 voll., soprattutto il vol. 2, 1918-1938, Lambert Schneider Verlag, Heidelberg 1973, *passim*.

² Gli scritti di Martin Buber su educazione e formazione sono disponibili in edizione critica, con un'ottima introduzione e un esauriente commento scientifico, in J. Jacobi (a cura di), *Martin Buber Werkausgabe. Schriften zu Jugend, Erziehung und Bildung*, vol. 8, Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh 2005.

³ Soprattutto negli anni di Weimar, ma anche dopo e fuori dalla Germania, *Volkserziehung* (educazione popolare) ed *Erwachsenenbildung* (formazione degli adulti), insieme all'impegno costante per la riforma del sistema educativo e al problema del rapporto tra formazione di base e formazione alta, sono punti nodali nella riflessione e nell'attività di Martin Buber. La formazione popolare ha in Buber,

fasi, attraverso diverse stazioni, dalla controcultura della *Lebensreform* berlinese ai primi del Novecento, attraverso la stagione mistico-chassidica e dell'impegno cultursionista, fin dentro il momento dialogico in tutti i suoi risvolti, con tappe fondamentali come i primi progetti di formazione ebraica del 1913-16, la *Heppenheimer Tagung zur Erneuerung des Bildungswesens* del 1919, la collaborazione al *Freies Jüdisches Lehrhaus*, fondato a Francoforte nel 1920 da Franz Rosenzweig e attivo fino al 1926, la sua riapertura, voluta dallo stesso Buber, dopo il 1933, insieme alla fondazione, per una via più che accidentata, della *Mittelstelle für jüdische Erwachsenenbildung* l'anno successivo,⁴ e, una volta in Palestina, l'elaborazione di un vastissimo programma di formazione sfociato nel 1949 nell'istituzione del *Bet midrash le-morei 'am*, una scuola che Buber dirigerà fino al 1953, con finalità doppia, la preparazione degli insegnanti e l'avvio di un'intensa attività formativa, capace di trasmettere agli immigrati, giovani e adulti, i fondamentali del sapere ebraico.⁵

fin dagli anni Dieci, un legame stretto con la diffusione degli elementi fondamentali della cultura ebraica. La collaborazione di Buber al francofortese *Freies Jüdisches Lehrhaus* di Franz Rosenzweig e la fondazione di altri istituti ebraici di formazione popolare sono, in questo senso, snodi cruciali nella fase post-assimilatoria della storia culturale ebraico-tedesca. Si veda *infra*, nota 4.

⁴ Si vedano a questo riguardo E. Simon, *Aufbau im Untergang. Jüdische Erwachsenenbildung im nationalsozialistischen Deutschland als geistiger Widerstand*, J.C.B. Mohr, Tübingen 1959; W. Schivelbusch, *Intellektuellendämmerung. Zur Lage der Frankfurter Intelligenz in den zwanziger Jahren (Die Universität, Das Freie Jüdische Lehrhaus, Die Frankfurter Zeitung, Radio Frankfurt, Der Goethe-Preis und Sigmund Freud, Das Institut für Sozialforschung)*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M. 1985, soprattutto le pp. 33-51; R. Sesterhehn, *Das Freie Jüdische Lehrhaus – eine andere Frankfurter Schule*, Schnell & Steiner, München-Zürich 1987; M. Brenner, "Neues Lernen: Die Lehrhaus-Bewegung", in Id., *Jüdische Kultur in der Weimarer Republik*, trad. ted. di H. Fliessbach (*The Renaissance of Jewish Culture in Weimar Germany*, New Haven – London, Yale University Press 1996), Beck, München 2000, pp. 81-113.

⁵ Per tutto questo si veda il saggio introduttivo di J. Jacobi, in Ead., (a cura di), *Martin Buber Werkausgabe. Schriften zu Jugend, Erziehung und Bildung*, cit., pp. 11-76, oltre a "Von Heppenheim aus: Volkspädagogische Impulse", in G. Wehr, *Martin Buber. Leben, Werk, Wirkung*, cit., pp. 133-144 e a "Heppenheim und andere Tagungen", in D. Bourel, *Martin Buber. Was es heißt, ein Mensch zu sein. Biografie*, cit., 393-395.

Educazione come dialogo

L'argomento pedagogico-educativo, naturalmente, non è territorio uniforme e monocoloro ma risponde, lungo il proprio versante, all'evoluzione generale del pensiero buberiano. Nella sua filosofia dell'educazione prevalgono infatti, di volta in volta, l'idea della comunità (*Gemeinschaft*) che discende dalla frequentazione, a inizio secolo, con gli ambienti *lebensreformerisch* berlinesi, specie con l'associazione *Neue Gemeinschaft* dei fratelli Friedrich e Julius Hart, di lì a poco con l'anarchismo di Gustav Landauer e con il modello delle idee in circolazione libera e orizzontale, che filtra dalla medesima fonte. Anche l'accumulo di materiale chassidico, inaugurato nel 1904, la selezione e la riscrittura che ne seguono – che trovano un primo punto di coagulo nel 1906,⁶ poi nel 1908⁷ e, di raccolta in raccolta, con costanza fino agli anni Quaranta – sono venati dal discorso educativo. Il messaggio del chassidismo, presentato nella forma del racconto, dell'apologo o dell'aneddoto leggendario, non prescinde mai dal ruolo di maestro che lo *zaddik*, la guida spirituale, riveste per le singole comunità. Di più, è la stessa idea di educazione a lasciar affiorare una radice religiosa o, meglio, a muoversi in stretta aderenza all'idea di religiosità, al dominio quasi antropologico legato all'esperienza soggettiva del divino, come risulterà evidente, per esempio, nell'articolo più tardo *Religiöse Erziehung*, apparso nel 1931, stringata ma densissima prefazione a un numero monografico di «Das werdende Zeitalter», tra le più importanti riviste a occuparsi, negli anni di Weimar, di riforma dell'educazione, nell'alveo, di respiro europeo, della cosiddetta *Reformpädagogie*.⁸

⁶ M. Buber, *Die Geschichten des Rabbi Nachman, ihm nacherzählt von Martin Buber*, Literarische Anstalt Rütten & Loening, Frankfurt a.M. 1906, trad. it. di A. Lavagetto – M. L. Milazzo, *Le storie di Rabbi Nachman*, in M. Buber, *Storie e leggende chassidiche*, a cura di A. Lavagetto, Mondadori, Milano 2008, pp. 34-160.

⁷ M. Buber, *Die Legende des Baalschem*, Literarische Anstalt Rütten & Loening, Frankfurt a.M. 1908., trad. it. di A. Lavagetto, *La leggenda del Baalschem*, in M. Buber, *Storie e leggende chassidiche*, cit., pp. 207-398.

⁸ M. Buber, *Religiöse Erziehung*, in «Das werdende Zeitalter», X, 1 (1931), p. 1, ora in J. Jacobi (a cura di), *Martin Buber Werkausgabe. Schriften zu Jugend, Erziehung und Bildung*, cit., p. 219. I rapporti tra Buber e la *Reformpädagogie* non sono di acritica adesione; anzi, danno spesso luogo a occasioni di dibattito acceso, come

Anche il sionismo culturale, cui Buber aderisce e che contribuisce a strutturare fin dagli anni Zero e lungo tutti gli anni Dieci del Novecento, in controcanto rispetto alla linea politico-diplomatica di Theodor Herzl,⁹ ha inscritta, quasi per legge interna, una componente pedagogica, di educazione delle nuove generazioni, di rifondazione e nuova coloritura del nazionalismo ebraico, di formazione all'arte e alla cultura nazionali, oltre le secche dell'assimilazione da un lato e dell'ortodossia religiosa dall'altro.¹⁰ Gli scritti sionisti di Buber sono sempre strettamente legati alle istanze del movimento giovanile ebraico, alla formazione popolare, all'educazione degli adulti, dove l'adulto è quasi sempre, almeno lungo gli anni Dieci e Venti, più vicino anagraficamente al giovane, anche in vista della preparazione agricola e dell'emigrazione in Palestina.¹¹

in occasione della terza conferenza internazionale di pedagogia con sede a Heidelberg, si veda *infra* e J. Jacobi, *Schriften zu Jugend, Erziehung und Bildung*, cit., p. 38. Sulla *Reformpädagogie*, che articola l'intero suo discorso dal punto di vista del bambino, con prodromi già in Rousseau, Comenius e Pestalozzi, si veda H. Röhrs, *Die Reformpädagogik und ihre Perspektiven für eine Bildungsreform*, Auer-Verlag, Donauwörth 1991, soprattutto le pp. 81-85.

⁹ Due tra le più significative 'puntate' del cultursionismo buberiano sono i *Discorsi sull'ebraismo* praghensi, specie i primi tre dal 1909 al 1910, e la fondazione nel 1916 della rivista *Der Jude*, vero e proprio organo del sionismo culturale. Si veda B. Schäfer (a cura di), *Martin Buber Werkausgabe, Frühe jüdische Schriften*, vol. 3, Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh 2007. Gli scritti buberiani sull'ebraismo e sul sionismo dal 1899 al 1923 sono presentati, in parte, nella traduzione italiana di A. Lavagetto, in M. Buber, *Rinascimento ebraico*, a cura di A. Lavagetto, Mondadori, Milano 2013.

¹⁰ Sulla creazione e l'educazione dell'"ebreo nuovo" con radici nel proprio retaggio culturale specificamente ebraico ma senza grossi debiti all'ortodossia, una tendenza dilagante almeno per tutti i primi vent'anni del Novecento, si veda N. Lepp – M. Roth – K. Vogel, *Der Neue Mensch. Obsessionen des 20. Jahrhunderts*, Hatje Cantz Verlag, Ostfildern-Ruid 1999.

¹¹ Spesso, nell'attività pubblicistica e nella scrittura di Buber di questi anni, il giovane, il (giovane) adulto e il *chaluz* (pioniere) sono figure per molti versi coincidenti, si veda J. Jacobi (a cura di), *Martin Buber Werkausgabe. Schriften zu Jugend, Erziehung und Bildung*, cit., p. 18.

L'abbandono dell'orizzonte mistico e il passaggio al pensiero dia-logico¹² – in germe già a partire dal 1916, compiutamente svolto nel 1923 all'uscita di *Ich und Du*¹³ e ancora sviluppato su ulteriori cadenze, variazioni e disegni derivati in molti scritti filosofici successivi¹⁴ – dà

¹² L'evoluzione è descritta con autorevolezza nel saggio, ormai classico, di P. Mendes-Flohr, *Von der Mystik zum Dialog. Martin Bubers geistige Entwicklung bis hin zu 'Ich und Du'*, Jüdischer Verlag, Königstein i.T. 1978.

¹³ M. Buber, *Ich und Du*, Insel Verlag, Leipzig 1923, poi in M. Buber, *Werke*, 3 voll., vol. 3, *Schriften zur Philosophie*, Kösel-Verlag-Lambert Schneider, München-Heidelberg 1962, pp. 79-170, ora in edizione critica in A. Losch (a cura di), *Martin Buber Werkausgabe. Schriften über das dialogische Prinzip*, vol. 4, Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh 2019, pp. 37-109, trad. it. di A.M. Pastore, *Io e tu*, in A. Poma (a cura di), M. Buber, *Il principio dialogico e altri saggi*, Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo 1993, pp. 59-157.

¹⁴ Gli scritti che svolgono il dialogismo buberiano sono contenuti in M. Buber, *Werke*, vol. 3, *Schriften zur Philosophie*, cit., ora in A. Losch (a cura di), Martin Buber, *Schriften über das dialogische Prinzip*, cit. Una parte di questa produzione è resa in italiano in A. Poma (a cura di), Martin Buber, *Il principio dialogico e altri saggi*, trad. it. di A.M. Pastore, cit. La produzione saggistica sul pensiero buberiano è amplissima. Rinunciando completamente all'esautività, si danno qui solo alcuni titoli a scopo orientativo: G. Schaeder, *Martin Buber. Hebräischer Humanismus*, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 1966; P. A. Schilpp – M. Friedman (a cura di), *The Philosophy of Martin Buber*, The Library of the Living Philosophers, Cambridge University Press, Open Court-La Salle (Illinois)-London-Cambridge 1967; J. Bloch – H. Gordon (a cura di), *Martin Buber. Bilanz seines Denkens*, Verlag Herder, Freiburg i.Br.-Basel-Rom-Wien 1983; L.J. Silberstein, *Martin Buber's Social and Religious Thought: Alienation and the Quest for Meaning*, New York University Press, New York-London 1989; A. Poma, "La parola rivolta all'uomo occidentale", in M. Buber, *Il principio dialogico e altri saggi*, cit., pp. 5-33; A. Shapira, *Hope for our Time. Key Trends in the Thought of Martin Buber*, trad. ingl. di J. M. Green, State University of New York Press, New York 1999; I. Kajon, "Martin Buber", in Ead., *Il pensiero ebraico del Novecento. Una introduzione*, Donzelli, Roma 2002, pp. 91-131; P. Mendes-Flohr (a cura di), *Martin Buber. A Contemporary Perspective*, Syracuse University Press – The Israel Academy of Science and Humanities, Syracuse-Jerusalem 2002; M. Friedenthal-Haase – R. Koerrenz (a cura di), *Martin Buber. Bildung, Menschenbild und Hebräischer Humanismus*, Schönningh, Paderborn 2005; M. Zank (a cura di), *New Perspectives on Martin Buber*, Mohr Siebeck, Tübingen 2006; L. Bertolino (a cura di), *Martin Buber, Colpa e sensi di colpa*, Apogeo, Milano 2008; F. Ferrari, *Presenza e relazione nel pensiero di Martin Buber*, Edizioni dell'Orso, Alessandria 2012.

nuova linfa al pensiero buberiano, irrorando le sue varie diramazioni, a partire proprio dalla nuova maniera chassidica – più sobria e trattenuta rispetto alla morbidezza impressionista e neoromantica, quasi floreale, delle prime raccolte¹⁵ – dove Buber accentua più ancora il ruolo “pedagogico” del maestro chassidico e della sua prassi: è la presenza umana dello *zaddik*, la comunanza spirituale tra guida e allievo, a convertire il discepolo, non l’aridità del mero insegnamento intellettuale.

Dentro il perimetro del dialogismo buberiano, l’istanza educativa si modula e scorre nella dinamica delle griglie pronominali, in quello spazio intersoggettivo in cui, d’ora in avanti, si rifletteranno la vita dell’uomo, la società, la storia. L’antropologia e la fenomenologia, la filosofia largamente esistenziale di cui Buber traccia i contorni elaborando il proprio pensiero del dialogo – dove la comprensione dell’uomo avviene solo a partire dall’incontro e, sempre a partire dall’incontro, si diparte l’esperienza religiosa – hanno una manifesta implicazione educativa. Il principio dialogico trova infatti una ricaduta evidente, tra le prime e le più concrete, in campo pedagogico, dove l’apertura dell’io verso l’altro avviene nel dialogo tra insegnante e allievo. È la stessa educazione a essere, nel suo nucleo più intimo, dialogo.

Educazione oltre il confine ebraico

Ragionando su linee grandi si può dire che il passaggio alla fase dialogica implichi nel pensiero educativo buberiano un, seppur parziale, spegnimento del tema sionista verso un’apertura più largamente (e ge-

¹⁵ Si fa qui riferimento alle varie raccolte chassidiche successive alla svolta dialogica da *Das verborgene Licht* del 1924 (Rütten & Loening, Frankfurt a.M. 1924, ora in R. HaCohen [a cura di], *Martin Buber Werkausgabe. Chassidismus III*, vol. 18.1, Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh 2015, pp. 72-87) fino a *Die Erzählungen der Chassidim* del 1949 (Manesse Verlag, Zürich 1949, ora in R. HaCohen [a cura di], *Chassidismus III*, cit., pp. 122-726, trad. it. di G. Bemporad, *I racconti dei chassidim*, in M. Buber, *Storie e leggende chassidiche*, cit., pp. 442-1208), passando per *Die chassidischen Bücher* del 1928 (Jakob Hegner, Hellerau 1928, ora in R. HaCohen [a cura di], *Chassidismus III*, cit., pp. 88-114). Per l’evoluzione della (ri)scrittura chassidica buberiana, si vedano i saggi introduttivi di A. Lavagetto, contenuti in M. Buber, *Storie e leggende chassidiche*, cit., *passim*.

nericamente) ebraica, di sfondo.¹⁶ Di più: nonostante il chassidismo, si è detto, rimanga una sponda fondamentale nella *Erziehungsphilosophie* della fase dialogica,¹⁷ talora Buber non rimanda, neanche per accenni, alla dimensione specificamente ebraica dell'educazione. Con l'approdo al dialogismo – ciò accade non sempre, ma a tratti – la sua riflessione pedagogica aspira alla valenza universale, al messaggio generale, al contenuto condivisibile a ogni latitudine, quale che sia l'ambiente di provenienza di chi legge o ascolta. Gli scritti sull'educazione hanno dunque spesso un destinatario aperto, si rivolgono a un pubblico plurale, si potrebbe dire pluralistico, senza determinazione di appartenenza culturale o religiosa o senza che queste connotino troppo o inficino la pretesa universalità.

Sull'educativo

Il discorso-saggio *Sull'educativo (Über das Erzieherische)*¹⁸ è esempio di questo muoversi *extra moenia*. Buber lo presenta alla terza conferenza internazionale di pedagogia, organizzata a Heidelberg nell'estate del 1925 dal *Weltbund für Erneuerung der Erziehung*, sezione tedesca – fondata da Elisabeth Rotten e Karl Wilker, curatori della rivista «Das Werdende Zeitalter»¹⁹ – dell'organizzazione internazionale *New Education Fellowship*, troncone principale della pedagogia ri-

¹⁶ Anche se, si è detto, per tutti gli anni Venti gli scritti sionisti saranno attraversati dall'urgenza educativo-formativa, si veda *supra*, nota 11.

¹⁷ Si veda *supra*, nota 15.

¹⁸ M. Buber, *Rede über das Erzieherische*, in «Die Kreatur», 1, 1 (1926), pp. 31-51, poi ristampato con il titolo *Über das Erzieherische* nella prima raccolta di scritti dialogici M. Buber, *Dialogisches Leben – Gesammelte philosophische und pädagogische Schriften*, Zürich 1947, pp. 57-289, poi in Id., *Reden über Erziehung*, Lambert Schneider Verlag, Heidelberg 1953, pp. 11-49, poi in Id., *Werke*, vol. 1, *Schriften zur Philosophie*, cit., pp. 787-808; ora in edizione critica in J. Jacobi (a cura di), *Martin Buber Werkausgabe. Schriften zu Jugend, Erziehung und Bildung*, cit., pp. 136-154, trad. it. di A. M. Pastore, *Sull'educativo*, in M. Buber, *Il principio dialogico e altri saggi*, cit., pp. 161-182. Si veda inoltre “Das Kind und die Erziehung”, in D. Bourel, *Martin Buber. Was es heißt, ein Mensch zu sein. Biografie*, cit., pp. 348-351.

¹⁹ Si veda *supra*, nota 8.

formata.²⁰ Tema del convegno, con quasi cinquecento partecipanti da venti nazioni, è «Il dispiegamento delle forze creative nel bambino»²¹ e, nelle parole pronunciate in quest'occasione, Buber toglie l'ancora dal retroterra sionista e più genericamente ebraico, lasciando il posto a un *ductus* trasversale e metaconfessionale che ha radici anche nella particolare congiuntura storico-biografica. Nel 1925 sta infatti giungendo a compimento e a definizione l'imbastitura della «Kreatur», la rivista interconfessionale che, a partire dal 1926 e per i tre anni successivi, uscirà ogni trimestre a cura del neurologo di fede protestante Viktor von Weizsäcker, di Joseph Wittig, professore di teologia e sacerdote in rotta di collisione con le gerarchie cattoliche, e dallo stesso Buber. Il periodico – la cui pubblicazione è affidata al giovane editore Lambert Schneider di Heidelberg e il cui primo fascicolo ospiterà anche il discorso di Buber *Sull'educativo*²² – porta a maturazione un pensiero, coltivato da Buber negli anni precedenti a contatto con gli ambienti del socialismo religioso e della nuova teologia protestante e centrato sulla ricerca di un terreno comune tra fedi diverse, oltre lo steccato confessionale. Nell'intento dei redattori, la «Kreatur» è zona libera e punto d'incontro, dove il discorso muove da una comune radice “esistenziale”, ossia il concetto di creatura, fonte originaria del sentire religioso. Lo sguardo rivolto alla sfera della creaturelità, nei suoi tre anni di vita la rivista svilupperà una dialettica tesa, un movimento di pensieri continuo e fecondo, cui prenderanno parte voci importanti del panorama culturale, su tutti Walter Benjamin, Nikolaj Berdjaev, Hugo Bergmann, Edgar Dacqué, Hermann Herrigel, Ernst e Wilhelm Michel, Alfons Paquet, Eugen Rosenstock-Huessy, Franz Rosenzweig, Ernst Simon, Lev Šestov, Dolf Sternberger, Ludwig Strauss, Margarete Susman e Hans Trüb.²³

²⁰ Si veda *supra*, *ibidem*.

²¹ «Die Entfaltung der schöpferischen Kräfte im Kinde».

²² Si veda *supra*, nota 18.

²³ Ai margini della cultura ufficiale, guardata con sospetto dalle istituzioni religiose – Wittig sarà scomunicato già nel 1926 –, la «Kreatur» riunisce i suoi collaboratori intorno a questo cardine “esistenzialista”, facendo del sentimento creaturelale il perno di una nuova ecumene dello spirito. La rivista incontrerà difficoltà sempre maggiori, non solo di ordine economico. Oltre a risentire della crisi mondiale del

Oltre al desiderio di non mostrare, in quest'occasione e davanti a questo pubblico, uno specifico ordito religioso, Buber sente – nella situazione di crisi valoriale e normativa, tipica degli anni di Weimar – l'esigenza di sviluppare un discorso di taglio fortemente individuale, critico verso ogni ideologia, quasi idiosincratico. Unico postulato, unica vera cellula-madre del discorso, è il principio dialogico.

Buber intende il suo discorso *Sull'educativo* a compendio, forse addirittura a suggello di quanto detto fino ad allora sulle questioni dell'educazione popolare e della formazione degli adulti, a partire dalla *Heppenheimer Tagung zur Erneuerung des Bildungswesens* del 1919²⁴ e ad anticipazione di future attività, come la partecipazione nel 1928 alla sesta *Hohenrodter Woche*, organizzata dallo *Hohenrodter Bund*, associazione volta a chiarire le finalità dell'istruzione popolare, e a organizzarne i programmi.²⁵ E, soprattutto, l'intervento dovrà avere, nelle sue intenzioni, il compito di illuminare il pensiero-guida nella sua filosofia dell'educazione, la dorsale che attraversa tutti gli scritti che la svolgono. L'idea, cioè, che l'educazione sia innanzitutto apertura all'alterità.

1929, che colpisce pesantemente anche l'editoria, la rivista sarà oggetto di un'opposizione, sotterranea ma persistente, da parte di chiesa e sinagoga, una resistenza silenziosa che ne determinerà la sospensione nel 1930. Sulla «Kreatur», si veda E. Petuchowski, *Die erste jüdisch-christliche Zeitschrift: «Die Kreatur»*, in «Freiburger Rundbrief. Zeitschrift für christlich-jüdische Begegnung», n.s., 3 (1996), pp. 111-120; ««Die Kreatur» – Eine überkonfessionelle Zeitschrift», in G. Wehr, *Martin Buber. Leben, Werk, Wirkung*, cit., pp. 212-218; «Die Kreatur», in D. Bourel, *Martin Buber. Was es heißt, ein Mensch zu sein. Biografie*, cit., pp. 379-381.

²⁴ Si veda *supra*, note 4 e 5.

²⁵ Sullo *Hohenrodter Bund*, si veda J. Hennigsen, *Der Hohenrodter Bund. Zur Erwachsenenbildung in der Weimarer Zeit*, Quelle & Meyer, Heidelberg 1958. Il contatto buberiano con il *Bund* è importante: in questo movimento, con origini schiettamente tedesche, egli introdurrà la prospettiva ebraica nelle questioni di formazione popolare e degli adulti. Il suo rapporto con questa realtà, e con gli ambienti del movimento di riforma pedagogica, perdurerà fino a tardi, affacciandosi sugli anni Trenta per poi naturalmente interrompersi in Germania, per riprendere su altre basi in Palestina, in rinnovata, naturale, prevalenza della componente ebraica. Sui rapporti tra Buber e lo *Hohenrodter Bund*, si veda R. van de Sandt, *Martin Bubers bildnerische Tätigkeit zwischen den beiden Weltkriegen. Ein Beitrag zur Geschichte der Erwachsenenbildung*, Klett, Stuttgart 1977, pp. 122-136.

Nelle parole pronunciate a Heidelberg, Buber si mette di traverso alla corrente maggioritaria nella pedagogia della riforma e – proprio per il suo essere eccentrico rispetto al *sound* pedagogistico, per il suo andamento quasi bizzarro, per il muoversi su più fronti, per il suo contaminare i campi – l'intervento susciterà vasta eco, dibattiti accesi, mugugni, voci di contrarietà.²⁶ Buber vi cala infatti tutta intera la sintassi dialogica, fa reagire la pedagogia con i gangli principali del dialogismo, mostrando, di questo, i molti risvolti e le molte implicazioni educative. Con un procedere acuto e con nitore di concetto – entro un orizzonte ampio dove tralucono problemi filosofici generali, come l'idea di libertà²⁷ – Buber presenta il rapporto pedagogico, senza sfumature, come relazione dialogica, quasi una lastra, un banco di prova su cui saggiare la tenuta e la consistenza della dinamica Io-Tu. L'argomentazione buberiana sul nesso tra educazione e libertà si muove dall'angolo visuale della religiosità. Non della religione, si è detto, ma, come spesso in Buber, della partecipazione, del sentimento, di un ambiente emotivo fluido, legato al religioso.

Rispetto al movimento di riforma pedagogico, Buber cammina su un crinale, rimarcando divergenze di orientamento e di metodo, mostrandone le sfocature e le indeterminanze senza però metterne in discussione del tutto i risultati.²⁸ Pur senza mai essere richiamato espli-

²⁶ Il numero del 26 agosto 1925 della «Frankfurter Zeitung», dando notizia del convegno di Heidelberg, riporta il dissenso dei molti, insieme al plauso di pochi, per il discorso di Buber, mentre i «Blätter des jüdischen Frauenbundes» registrano l'infiammata discussione che le parole di Buber provocano. In ogni caso, la risonanza è ampia e vivo l'interesse presso l'opinione pubblica sia a ridosso dell'intervento buberiano sia dopo la sua pubblicazione su rivista. Numerose saranno infatti le recensioni su riviste pedagogiche («Elternhaus und Schule» e i «Blätter des jüdischen Frauenbundes» nel gennaio del 1927, «Sächs. Schulzeitung» nel dicembre del 1927, oltre a «Die Erziehung» e al famoso «Der Kunstwart», fondato da Ferdinand Avenarius). Per la ricezione del discorso buberiano, si veda J. Jacobi, (a cura di), M. Buber, *Schriften zu Jugend, Erziehung und Bildung*, cit., pp. 392-393.

²⁷ M. Buber, *Rede über das Erzieherische*, in J. Jacobi (a cura di), M. Buber, *Schriften zu Jugend, Erziehung und Bildung*, cit., pp. 143-145, trad. it. di A. M. Pastore, *Sull'educativo*, in M. Buber, *Il principio dialogico e altri saggi*, cit., pp. 169-172.

²⁸ Horst Scarbath e Hans Scheuerl vedono nel discorso di Buber *Sull'educativo* una delle poche voci non in sintonia con il *mainstream* della *Reformbewegung* peda-

citamente, il terreno in cui il discorso di Buber getta le radici è *Ich und Du*. La particolare antropologia, che li trova una prima, nitida enunciazione, intendendo l'umano a partire dall'incontro e l'incontro, a sua volta, come luogo di esperienza del religioso, è a Heidelberg la premessa maggiore del controcanto buberiano alla *Reformpädagogie*. Su questa base, Buber respinge l'intera cornice teorica del convegno, l'assunto che, nella creatività innata nel bambino, vede l'innescamento e l'impulso dell'agire pedagogico e nel maestro un semplice accompagnatore, sostegno per una forza creativa che deve solo trovare la via verso l'esterno senza disperdersi. Per Buber invece – è qui l'origine del dissenso che le sue parole susciteranno – il maestro non è istanza evanescente e volatile, semplice “facilitatore” o catalizzatore, quasi spettatore a margine di una creatività già *in nuce* e che attende solo di essere destata e chiamata in luce piena. Al contrario, alla figura del maestro Buber restituisce sostanzialità scorgendovi, sulla linea della dinamica relazionale, la figura dell'alterità cui spetta il compito altissimo, e la responsabilità altrettanto alta, di riprodurre, in corpo e figura, il mondo. Non solo il Tu, dunque, ma anche l'Esso, ossia – per le vie della trasmissione del sapere – anche le cose nella loro dignità piena e creaturale, nel loro carattere finito e quotidiano. L'insegnante è dunque l'istanza che sta di fronte al bambino, l'interlocutore che rende possibile la relazione, la controparte che instaura il dialogo. L'educazione non è, come nelle vecchie concezioni pedagogiche, espressione di una volontà di potenza, né esercizio di un'autorità normativa; l'educatore non è un megafono di valori della tradizione, per quanto forti e sicuri, o un inviato della storia, «rigonfio dei pieni poteri della storia».²⁹ Ma neppure si può intendere, come vorrebbe la pedagogia riformata, l'educazione come *eros*, entusiasmo confusivo, movimento sentimentale che è scelta e inclinazione, dunque arbitrio, e che rasenta il dilettesimo. L'educatore, al

gogica. Si veda H. Scarbath – H. Scheuerl, “Martin Buber”, in H. Scheuerl (a cura di), *Klassiker der Pädagogik*, 2 voll., vol. 2, seconda edizione rielaborata, Beck, München 1991, pp. 213-224.

²⁹ «Von der Vollmacht der Geschichte geschwellt», M. Buber, *Rede über das Erzieherische*, in J. Jacobi (a cura di), M. Buber, *Schriften zu Jugend, Erziehung und Bildung*, cit., p. 146, trad. it. di A. M. Pastore, *Sull'educativo*, in M. Buber, *Il principio dialogico e altri saggi*, cit., p. 173.

contrario, non deve scegliere l'educando, lo deve trovare, e la dinamica che governa questo rapporto è più simile all'ascesi. Un'ascesi gioiosa, che non nega il mondo, ma gli si rivolge, lo conferma, «per amore di responsabilità nei confronti di un ambito di vita che ci è stato affidato, sul quale dobbiamo operare, ma su cui non dobbiamo interferire, né con la volontà di potenza né con l'eros».³⁰

Il rapporto educativo non deve dunque essere né autoritario né erotico, altrimenti svia e si distorce, come accade tra medico e paziente quando i confini delle due istanze sono valicati e trasgrediti, i profili singoli sfumano e si sovrappongono, si annulla la distanza: «Si osservi», argomenta Buber a esempio, «il rapporto tra medico e paziente. È essenziale che sia una relazione umana reale, esperita con l'anima da colui che è stato chiamato; ma appena il soccorritore è preso – sia pure sottilmente – dal desiderio di dominare o di godere di colui che ha in cura, o di trattarne l'eventuale desiderio di essere dominato o goduto in modo diverso da quello richiesto dal bisogno di cure, sorge il pericolo di una falsificazione».³¹

Tra educatore ed educando occorre dunque la giusta distanza che, sola, crea il terreno da dissodare, garantisce la possibilità della relazione, avvia l'apertura all'incontro. Sono la distinzione e la separatezza a garantire il movimento dialogico che può svolgersi solo quando a una parte venga posta di fronte la propria controparte, come Buber statuirà,

³⁰ «Um der Verantwortung für einen uns anvertrauten Lebensbereich willen, auf den wir zu wirken und in den wir nicht einzugreifen haben, weder machtwillig noch erotisch», M. Buber, *Rede über das Erzieherische*, in J. Jacobi (a cura di), M. Buber, *Schriften zu Jugend, Erziehung und Bildung*, cit., p. 147, trad. it. di A. M. Pastore, *Sull'educativo*, in M. Buber, *Il principio dialogico e altri saggi*, cit., p. 174.

³¹ «Man betrachte z.B. das Verhältnis von Arzt und Patient. Wesentlich ist, daß es eine wirkliche, von dem Angerufenen mit der Seele erfahrene Menschenbeziehung sei; aber sowie der Helfer von der Lust angewandelt wird, seinen Pfegeling – in noch so subtiler Weise – zu beherrschen oder zu genießen, oder auch dessen etwaigen Wunsch, von ihm beherrscht oder genossen zu werden, anders denn als einen der Heilung bedürftigen Fehlzustand zu behandeln, tut sich die Gefahr einer Verfälschung auf», M. Buber, *Rede über das Erzieherische*, in J. Jacobi (a cura di), M. Buber, *Schriften zu Jugend, Erziehung und Bildung*, cit., p. 147, trad. it. di A. M. Pastore, *Sull'educativo*, in M. Buber, *Il principio dialogico e altri saggi*, cit., p. 175.

in tutta evidenza, nello scritto della piena maturità *Distanza originaria e relazione (Urdistanz und Beziehung)*.³²

Einführung e Umfassung

Affinché l'educazione abbia esito ed efficacia, nella misura in cui dà luogo al dialogo, il maestro deve dunque scendere nell'animo dell'allievo, mantenendo tuttavia integro e intatto il proprio punto di vista altro, la propria costitutiva alterità. Soltanto in questo modo può avvenire la "comprensione" intesa letteralmente come *Umfassung*, movimento abbracciante che "comprende", "circonda", "contiene" l'altro, conservandone la diversità. Un movimento che, si capisce, è differente dal fenomeno psicologico della *Einführung*, dove il soggetto si mette al posto dell'altro e sente al posto suo, dimenticandosi di sé e perdendo, di conseguenza, il proprio statuto di Tu.³³ La *Einführung*, in questo

³² Martin Buber, *Urdistanz und Beziehung*, in «Studia Philosophica – Jahrbuch der Schweizerischen Philosophischen Gesellschaft», 10 (1950), pp. 7-19, poi Verlag Lambert Schneider, Heidelberg 1951, poi in M. Buber, *Werke*, vol. 3 *Schriften zur Philosophie*, cit., pp. 411-423, ora in J. Buber Agassi (a cura di), *Martin Buber Werkausgabe. Schriften zur Psychologie und Psychotherapie*, vol. 10, Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh 2008, pp. 42-53. In questo testo, proposto anche nel 1957 a Washington nella serie di conferenze 'William Alanson White Gedenkvorlesungen' organizzate dalla Washington School of Psychiatry, Buber pone la distanza assoluta come fondamento ontologico necessario al realizzarsi della relazione. Senza la distanza, originaria e abissale, tra le entità, non si danno né io né tu, né la possibilità di un ponte relazionale, trad. it. di A. M. Pastore, *Distanza originaria e relazione*, in M. Buber, *Il principio dialogico e altri saggi*, cit., pp. 279-292.

³³ La differenza categoriale è messa in evidenza anche da Emmanuel Lévinas, in "Martin Buber and the Theory of Knowledge", in P. A. Schilpp – M. Friedman (a cura di), *The Philosophy of Martin Buber*, cit., pp. 133-150 e, di nuovo, in "Martin Buber, Gabriel Marcel und die Philosophie", in J. Bloch – H. Gordon (a cura di), *Martin Buber. Bilanz seines Denkens*, cit., pp. 319-337. Si veda anche Emmanuel Lévinas, *Martin Buber*, trad. it. di C. Armeni, Castelvecchi, Roma 2014, soprattutto il capitolo "Legame e movimento abbracciante". L'idea di empatia in Buber e Lévinas, del resto, trova sviluppi differenti e differenti articolazioni. Si veda, a questo riguardo, P. Atterton – M. Calarco – M. Friedman (a cura di), *Levinas and Buber: Dialogue and Difference*, Duquesne University Press, Pittsburgh-Pennsylvania 2004.

senso, è per Buber una dinamica troppo adesiva: occorre lo spazio *interumano* (*zwischenmenschlich*), lo spazio del “fra” (*zwischen*), perché la relazione tra maestro e allievo – ma a questo punto è lecito parlare di relazione *tout court* – possa instaurarsi e durare. In una parola, occorre spazio perché vi sia relazione. L’alterità deve stare a fronte dell’Io, di modo che la si possa vedere, laddove invece il “sentire dentro” della *Einführung* avvicina troppo i soggetti, fino a farne combaciare i profili, a sovrapporre gli orli, a con-fondere le fisionomie. È chiaro il timore di Buber verso questa dinamica fusionale, così vicina a quel momento mistico da poco lasciato alle spalle per approdare al dialogo.³⁴ È utile ora lasciar parlare *in extenso* lo stesso Buber, le cui parole su questo punto sono di abbagliante chiarezza:

Sarebbe sbagliato voler accomunare quanto qui s’intende con il termine usuale, ma che dice poco, di “immedesimazione” (*Einführung*). Immedesimazione significa lasciarsi scivolare, con il proprio sentimento, nella struttura dinamica di un oggetto, di una colonna, di un cristallo, di un ramo arboreo, persino di una creatura animale o umana, e contemporaneamente scorrerla dall’interno, comprendendo con la propria percezione muscolare il modo in cui l’oggetto è fatto e si muove; significa “trasferirsi” lontano da sé e dentro la struttura. Perciò significa eliminazione della propria concretezza, estinzione della situazione vissuta, dissoluzione in pura estetica della realtà cui si partecipa. Opposta è la “ricomprensione” (*Umfassung*): estensione della propria concretezza, compimento della situazione vissuta, piena presenza della realtà cui si partecipa. Suoi elementi sono: primo, un rapporto reciproco di qualsiasi genere tra due persone; secondo, un processo esperito comunemente da entrambe, a cui comunque una delle due partecipa attivamente; terzo, il fatto che questa persona esperisce il processo comune contemporaneamente anche da parte dell’altra, senza dover rinunciare in alcun modo alla realtà, che essa avverte, della propria partecipazione attiva. Ci piace chia-

Sulla biforcazione buberiana tra *Einführung* e *Umfassung*, si veda inoltre M. Bertè, “Martin Buber: per una pedagogia dialogica”, in A. Bobbio (a cura di), *Pedagogia del dialogo e relazioni di aiuto. Teorie – azioni – esperienze*, Armando Editore, Roma 2012, pp. 27-42.

³⁴ Si veda *supra*, nota 12.

mare *dialogico* un rapporto fra due persone determinato in misura maggiore o minore dall'elemento della ricomprensione.³⁵

Solo la *Umfassung*, l'abbraccio comprendente e comprensivo, lascia la polarità e la dualità intatte, permettendo il movimento educativo-dialogico e impedendo, insieme, il perdersi e l'inabissarsi nell'altro, tipici della *Einfühlung*. È stato fatto notare, sensatamente,³⁶ come risulti difficile sopporre una mancata conoscenza, da parte di Buber, del tragitto che l'idea di *Einfühlung* conosce, dall'iniziale contiguità al concetto di immedesimazione negli scritti di Robert Fischer e Theodor Lipps, fino alle sue migrazioni nel pensiero di Edmund Husserl e in quello Edith Stein, dove – per barlumi nel primo, più definito nel secondo – assumerà il valore tecnico di *empatia*, comprensione immediata dello stato d'animo che mantiene comunque integra

³⁵ «Es wäre verkehrt, das was hier gemeint ist mit dem geläufigen, aber wenig sagenden Terminus der "Einfühlung" zusammenbringen zu wollen. Einfühlung bedeutet, wenn irgend etwas, mit dem eigenen Gefühl in die dynamische Struktur eines Gegenstands, einer Säule, eines Kristalls, eines Baumasts, wohl auch einer animalischen oder menschlichen Kreatur, zu schlüpfen und sie gleichsam von innen abzulaufen, die Formung und Bewegtheit des Gegenstands mit den eigenen Muskelempfindungen verstehend; sich hinweg und hinein zu "versetzen". Sie bedeutet somit Ausschaltung der eigenen Konkretheit, Verlöschen der gelebten Situation, Aufgehen der Wirklichkeit, an der man teilhat, in purer Ästhetik. Umfassung ist das Gegenteil: Erweiterung der eigenen Konkretheit, Erfüllung der gelebten Situation, vollkommene Präsenz der Wirklichkeit, an der man teilhat. Ihre Elemente sind: erstens ein irgendwie geartetes Verhältnis zweier Personen zueinander, zweitens ein von beiden gemeinsam erfahrener Vorgang, an dem jedenfalls eine der beiden tätig partizipiert, drittens das Faktum, daß diese eine Person den gemeinsamen Vorgang, ohne irgend etwas von der gefühlten Realität ihres eigenen Tätigseins einzubüßen, zugleich von der andern aus erlebt. Ein Verhältnis zweier Personen, das in geringerem oder höherem Maß von dem Element der Umfassung bestimmt ist, mögen wir ein dialogisches nennen», M. Buber, *Rede über das Erzieherische*, in J. Jacobi (a cura di), M. Buber, *Schriften zu Jugend, Erziehung und Bildung*, cit., p. 149, trad. it. di A. M. Pastore, *Sull'educativo*, in M. Buber, *Il principio dialogico e altri saggi*, cit., pp. 176-177.

³⁶ Si veda M. Bertè, "Martin Buber: per una pedagogia dialogica", cit., p. 34, nota 12.

la percezione dell'altro in quanto tale.³⁷ Evidentemente, così viene da concludere, nel concetto di *Einfühlung* è per Buber ancora forte l'insidia dell'*unio* mistico-erotico-estatica, cifra di tutta la sua prima produzione in tutti i suoi versanti. È ancora in agguato il demone dell'estetica, specie nella curvatura dell'*Erlebnis* di cui Buber aveva molto risentito prima della svolta dialogica.³⁸ Ancora troppo tenue, dunque, il riferimento alla dualità nella *Einfühlung*, di qui la scelta buberiana di tenersi all'accezione artistico-simbolica di Lipps e Fischer, per ancorare invece la polarità, con la relazione e il dialogo che ne conseguono, all'igienico intervallo tra Io e Tu.

³⁷ Per un sintetico percorso nell'evoluzione del termine, si veda R. Cerri, "Comprendere. La cifra andragogica dell'empatia", in A. Bobbio (a cura di), *Pedagogia del dialogo e relazioni di aiuto. Teorie – azioni – esperienze*, cit., pp. 115-130.

³⁸ Basti un esempio su tutti, il *Daniel*, autentico "vangelo dell'*Erlebnis*", M. Buber, *Daniel. Gespräche von der Verwirklichung*, Insel Verlag, Leipzig 1913, poi in M. Buber, *Werke*, vol. 3 *Schriften zur Philosophie*, cit., pp. 9-76; ora in edizione critica in M. Trembl (a cura di), *Martin Buber Werkausgabe. Frühe kulturkritische und philosophische Schriften 1891-1924*, vol. 1, Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh 2001, pp. 183-245, trad. it. di F. Albertini, La Giuntina, Firenze 2003.

Riassunto L'articolo mira a ricostruire, entro il più ampio perimetro del pensiero pedagogico-educativo di Martin Buber, la particolare articolazione che questi dà al concetto di empatia. Riferimento dell'analisi è il discorso *Über das Erzieherische*, pronunciato nel 1925 e pubblicato l'anno seguente, di cui vengono presi in esame i contenuti specie in riferimento al rapporto, in chiave dialogica, tra maestro e allievo e alla biforcazione concettuale tra due diversi approcci nell'azione educativa: l'immedesimazione (*Einfühlung*) e la comprensione (*Umfassung*), il primo fuorviante e pericoloso, il secondo fonte di relazioni autentiche e durevoli.

Parole chiave Martin Buber, *Über das Erzieherische*, educazione, empatia, insegnante, allievo, dialogo, incontro, *Einfühlung*, *Umfassung*

Massimiliano De Villa È ricercatore e docente di letteratura tedesca presso l'Università di Trento. I suoi campi di studio sono la letteratura e la storia della cultura ebraico-tedesca tra il Settecento e il Novecento, e le interazioni tra mistica e letteratura nei paesi di lingua tedesca tra l'Ottocento e il Novecento. Ha scritto un libro (*Una Bibbia tedesca. La traduzione di Martin Buber e Franz Rosenzweig*, Venezia 2012), contributi in volume e articoli su rivista principalmente su Martin Buber, Franz Rosenzweig, Walter Benjamin, Paul Celan, Richard Wagner, Franz Werfel, Else Lasker-Schüler, Grete Weil, Thomas Mann, Lou-Andreas Salomé, E.T.A. Hoffmann, Franz Kafka, Hermann Cohen, Joseph Roth, Stefan Heym, Ernst Bernhard. Ha composto il commento a un volume (*Schriften zur politischen Philosophie und zur Sozialphilosophie [1939-1965]*) all'interno dell'edizione critica tedesca delle opere di Martin Buber.